◎全民优质教育均衡发展的理论与实践丛书◎ 戴嘉敏 周谷平 吴长平 徐小洲 主编

价值与选择：
区域教育综合评价研究

杨明 桑信祥 著

◎ 全民优质教育均衡发展的区域探索
——基于宁波市江东区的实践

◎ 价值与选择：区域教育综合评价研究

◎ 从“差距合作”到“差异合作”
——宁波市江东区学校合作的创新实践

◎ 学校文化建设：特色与品牌

◎ 走近五星教学

◎ 以教育信息化促进教育均衡发展
——宁波市江东区的实践与思考

责任编辑：蒋 伟 王金洲
装帧设计：张 晶 王 刚 李志勇

◎ 浙江省哲学社会科学规划课题《全民优质均衡教育的区域探索》终期成果
◎ 浙江大学“211工程”三期重点学科建设项目《人才成长规律与创新型人才培养模式》研究成果

◎ 全民优质教育均衡发展的理论与实践丛书 ◎

戴嘉敏 周谷平 吴长平 徐小洲 主编

价值与选择：
区域教育综合评价研究

杨 明 桑信祥 著

山东教育出版社

全民优质教育均衡发展的理论与实践丛书

戴嘉敏　周谷平　吴长平　徐小洲　主　编

价值与选择：区域教育综合评价研究

杨　明　桑信祥　著

主　管：山东出版集团

出版者：山东教育出版社

（济南市纬一路 321 号　邮编：250001）

网　址：http://www.sjs.com.cn

发　行：山东教育出版社

印　刷：山东临沂新华印刷集团有限公司

版　次：2010 年 4 月第 1 版第 1 次印刷

规　格：787mm×1092mm　16 开本

印　张：20.75 印张

字　数：350 千字

书　号：ISBN 978－7－5328－6576－5

定　价：35.00 元

（如印装质量有问题，请与印刷厂联系调换）

电话：0539--2925659

总 序

均衡发展是我国当前教育改革的一个热点和难点问题。随着社会经济的不断发展，人民群众对教育的关注正逐渐从“有学上”转向“上好学”。群众日益增长的对优质教育资源的需求与现有优质教育资源的存量不足及配置不均的矛盾日渐凸显，成为我国教育在理论和实践探索中的一个瓶颈，直接制约着教育公平的实现和社会主义和谐社会的建设。同样，对教育公平和教育均衡发展的追求也是世界各国共同面临的问题和挑战。不论是美国的“不让一个孩子掉队”、澳大利亚以“均衡化”为目标的基础教育改革、日本的“规范化学校建设”，还是芬兰对“优质均衡”的推进、南非的“全纳教育”，都体现了全球范围内朝着这一理想的逼近及共同的努力。

正是在这一背景下，浙江宁波市江东区教育局与浙江大学教育学院合作，在充分吸取国内外相关研究成果和实践经验的基础上，以《全民优质均衡教育的区域探索》为主题，系统梳理、总结江东区历年来在推进教育均衡发展过程中的实践尝试和理论探索，以期寻求一条新形势下迈向优质教育均衡、全民教育普及的区域教育可持续发展之路。

本研究立足江东社会经济发展实际，将全民优质教育均衡发展置于整个时代、社会变迁的大背景中，探索江东区教育与社会的协调和互动。从区域教育整体设计的角度，以一个区为个案，系统构建我国沿海经济发达地区实现全民优质教育均衡发展的实践体系。通过理论研究、制度与政策创新、均衡发展指标体系建立与测评、特色学校创建、有效课堂教学模式开发以及基于现

代教育信息技术的资源共享平台构筑等，初步实现了优质资源配置和学校内涵发展的均衡目标。本丛书就是这些探索的结晶，也是理论与实践结合、高校与地方合作的结晶。

近年来，江东区坚持“区域层面走均衡发展之路，学校层面走内涵发展之路”，牢固确立“率先发展、均衡发展、内涵发展、持续发展”四个意识，教育事业取得了长足的进步。基础教育改革不断深入，终身教育体系和学习型社会初步形成，涌现出一批特色学校，整体教育质量得到较大的提升。江东区先后成为浙江省教育强区、全国幼儿教育先进区、全国社区教育实验区和全国区域教育均衡发展特色示范区。经过实践与探索，我们深刻地认识到，推进全民优质教育均衡发展是一个复杂、艰巨的系统工程，需要全社会的共同努力。区域教育的发展总是一个从不均衡到相对均衡的动态、螺旋式进程，因此，对教育均衡发展的追求也将是一个不懈努力的过程。希望我们这些理论与实践的尝试能为我国教育的均衡发展尽一份绵薄之力，也希望在这一领域有更多的研究成果问世。

总课题组

2009 年 10 月

目 录

绪论

在实施素质教育、推进教育均衡发展的过程中，区域教育综合评价研究是一个极富挑战性的研究课题。区域教育综合评价既涉及区域教育发展水平特别是教育均衡发展水平的评价，也涉及教育行政部门对学校进行的督导评价；既涉及对学校进行的综合评价，也涉及对教师和学生进行的评价。

一、问题的提出

从价值论和评价论的角度探讨区域教育综合评价问题是一个崭新的视角。从价值论的角度看，价值追求是教育实践的基本目标，而价值选择是实现目标的手段。作出价值方面决定的过程是一个价值选择过程。没有价值追求的选择是缺乏方向的选择，而没有价值选择的追求是缺乏手段的追求。

从评价论角度看，评价是作出价值判断的过程。评价活动是教育实践的一个不可或缺的组成部分。从最宽泛的意义上看，教育实践活动是确定目标、达成目标和评价目标的过程。评价作为最终环节，旨在确定目标是否得到实现，并为后续行动指引方向。毛家瑞和孙孔懿指出："素质教育评价既是素质教育的'目标—实施—评价'这个循环上的终结性环节，又为下一个循环提供反馈信息，注入新的动力。"[1]可见，评价是确定教育行动目标、实施行动方案、评价行动结果的一个必要环节。

① 毛家瑞、孙孔懿著：《素质教育论》，人民教育出版社2000年版，第252页。

教育活动是人有目的的活动，在活动中人们会关注结果的有无和好坏。无论就个体的教育行动而言，还是就集体的教育行动而言，人们必定自觉或不自觉地从事一系列的简单及复杂的评价活动。对一些教育实践活动来说，由于个体受生物本能的制约和社会规范的制约，即使活动的目的早已经确定，事实上仍然存在可供取舍的各种不同行为方式方法，因而人们必须适时地进行价值判断，并选择合适的达成目标的做法。评价具有鲜明的导向作用。

教育活动也是一个决策的过程，在制定和执行教育决策的过程中，人们都会产生预想的目的，对行动结果作出预期。人们需采取不同的行动方案，进行教育评价和后续的行为选择。就个人行动而言，评价与价值选择大都是不假借言传方式的，个体可相对独立地作出决断。就集体行动而言，情况就比较复杂，假如不通过相关行动者之间的信息交流过程，人们就难以达成一致的看法。

教育评价是教育工作中一个必不可少的重要组成部分。在教育政策制定和教育实际工作中，人们有必要及时有效地认识教育因素、过程和结果对自身的意义，即确认它是有利还是有害，是好还是坏，是优质还是劣质。没有教育评价，人们就难以知道教育工作和教育事业有无成效及成效的大小。为了正确选择教育行为、实现预定教育目标，人们必须对教育进行评价。教育评价就是对教育活动的价值作出判断的活动。

全民优质教育均衡发展是当前我国基础教育发展方面的一个理念。在全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价过程中，人们也面临诸多价值判断和价值选择方面的问题，这些问题值得进行深入研究。

全面和深入地开展相关评价研究有助于制定科学合理的教育政策，并切实落实这些政策，以促进区域全民优质教育均衡发展基本目标的实现。

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究是一个涉及区域教育整体发展的基础性研究课题。全民优质教育均衡发展包括教育范围的全民化、教育状态的优质化、教育机会和教育结果的均衡化。

对一个特定区域来说，全民教育中的全民是指该区域内部的全体居民，包括儿童、少年、青年和成人。全民教育是指使区域内全体居民教育方面相关的基本需求得到初步满足的教育活动。

判断某种教育是否优质，其实质是看这种教育运行状态是否优良。区域优质教育是区域教育质量状况达到高标准和高要求的程度而形成的一种教育形态。从现实角度看，区域优质教育的形成是指合格甚至优异学校的形成和接受这些学校教育的学生的数量和比例的不断增大。

教育均衡发展是指区域层面各级各类优质学校及其他相关教育要素的配

置和使用结果得到较为均衡的发展。

总之,全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价是对一定区域的教育数量、质量、结构、效益进行的评价活动。这一活动面临一些现实问题:(1) 评价认识方面存在的问题;(2) 对教育数量和质量进行评价特别是对素质教育实施情况进行评价方面存在的问题;(3) 判断教育发展是否处于均衡发展状态方面存在的问题。

二、全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价中存在的认识问题

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价是不同地区的教育实际工作中面临的一个重要问题,这一评价问题涉及为什么需要评价、怎么进行评价、评价后怎么使用相关评价结果三个方面的问题,对这些问题的认识会对区域教育综合评价实践产生直接的影响。

就评价意义而言,全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价旨在通过完善评价制度、机制使特定区域的教育达到数量充足、质量较高、结构合理三个方面的基本要求,以使全体居民对优质教育的需要得到一定程度的满足。

就评价方法而言,全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价旨在通过确定评价标准特别是制定相关的评价指标体系进行实际测评,确定实际测评结果,了解工作的实际进展。

就评价结果的使用而言,全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价旨在通过检查、评价和监测机制的建立和完善,以确保优质教育均衡发展格局的形成和该种形态教育的可持续发展。

目前在不同地区,人们对全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价的意义、方法和功能的认识和操作方面尚存在一些现实的问题,值得关注。

在评价意义方面,人们已经普遍认识到实现区域教育发展特别是义务教育发展均衡化的重要意义,知晓促进教育均衡发展是必要的,但对于是否有必要使用专门的评价方法以真正了解特定区域教育特别是区域义务教育是否得到均衡发展的现实状况,一些人缺乏必要的认识,也没有采取后续的切实可行的办法进行实际评价,因而对相关区域教育发展差距方面的测评的意义的认识,只是停留在口头上重视、实际行动上不重视的境地。

由于平时没有仔细考虑评价问题,也没有进行较为全面和系统的实际测评,一些人对全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价的必要性和紧迫性认识不足,也缺乏必要的测评知识和技能。一些地方的教育行政部门的人员和学校的管理者对当地存在的教育差距不深察细问,采取默认现状、听之任之、

不闻不问的态度。这些人也许是少数，但这反映了一种不进行深入研究和改进工作的心态，表明他们缺乏行动上敢做敢为的决心和实际行动。袁振国指出："没有对教育差距的情况进行科学的测量和公告，是由于缺乏对教育差距进行科学测量的工具，当然首先还是对测量教育发展差距的必要性和紧迫性认识不足，而不对教育差距的严重情况进行科学的测量和公告，又模糊了人们对教育差距的严重性的了解和缩小教育差距紧迫性的认识。"①从促进区域全民教育均衡发展的过程看，认识先于行动。认识到问题，才能面对问题和解决问题。

由于态度不端正，人们就不易于进行专门的认识活动，而对相关的评价缺乏必要的认识，就导致平时不对教育发展差距进行综合测评。平时不对教育差距进行测评，又造成对教育差距缺乏必要的认识而处于无知的状态，这种状况既不利于利用评价的方式方法了解教育差距的实际情况，也无助于在评价后采取相应的措施改进教育工作。

在评价方法方面，目前存在的主要问题是缺乏合适的评价标准特别是科学合理的评价指标体系。袁振国提出了区域教育差距评价标准方面存在的两个重要的问题，他指出："怎样判断城乡之间、地区之间的教育特别是义务教育发展的差距？多大的差距是合理的和可以接受的？我们现在尚无判断的标准和工具，也就无法制定缩小教育差距的政策目标。"②这里提到的第一个问题是实证研究方面的问题，为了解决这个问题，人们可以采用一些评价指标进行测评，从而对教育发展特别是义务教育发展的差距进行描述和分析，以确定教育差距的有无和大小。

这里提到的第二个问题是规范研究方面的问题，为了作出什么样的差距是合理的方面的判断，人们必须诉诸价值准则。

总的说来，为了有效地进行区域全民优质教育均衡发展评价，人们有必要从实证研究和规范研究两个方面入手进行评价研究，而制定科学、合理的评价标准特别是评价指标体系，则是有效开展区域教育均衡发展的关键因素。目前这方面的研究和实践相对而言还比较欠缺，一些人感到相关的经验少、管用的办法少。

在评价功能方面，目前存在的主要问题是相关评价的规范化、制度化还不够，评价尚未能充分发挥其效能。一般说来，在人们对教育发展特别是义务教

---

① 袁振国主编：《缩小差距：中国教育政策的重大命题》，人民教育出版社 2005 年版，第 65 页。

② 同上。

育发展的差距进行分析之后，有必要采取相应的措施改进实际工作，以使评价发挥必要的功能。

改进实际工作包括两个方面的内容。第一个方面是逐步完善评价制度、优化评价政策制定的过程和方法。既然评价自身是一项重要的工作，那么人们就有必要对评价本身进行反思和改进。第二个方面是通过评价工作的推进促进其他方面和过程所涉及的教育制度的完善和教育政策的改进。这是特定领域的评价活动所具有职能的自然的延伸和扩展。

为了促进区域全民优质教育均衡发展，人们首先需要对区域全民优质教育是否得到均衡发展作出判断，并据此制定相关的政策，积极推进区域全民优质教育均衡发展。假如对相关的情况不明确，人们就难以制定合理的缩小教育发展差距的政策和措施。

在当今社会里，在重大教育决策领域，单纯依靠经验和感觉进行判断相对而言成效甚微，只有运用科学的方法和手段作出明智的判断并据此制定政策，才能更好地履行管理部门的职能。加强教育差距方面的分析研究特别是相关的评价研究，是制定和执行教育发展政策的关键因素。教育行政管理部门必须对一个国家和地区及学校之间的教育发展的差距进行实时测量、评价。教育决策部门必须制定针对教育发展差距实情的监控体制，以使教育发展的差距控制在可接受的范围内，防止教育发展差距继续扩大乃至陷人失去控制的境地。

三、全面推进素质教育过程中评价制度建设面临的挑战和回应

素质教育是中国特色社会主义教育的核心，实施素质教育是 20 世纪 90 年代以来我国教育发展的重大战略选择。

我国中小学教育改革的攻坚战是实现由应试教育向素质教育转轨。转轨的必要性、转轨的目标和手段、转轨的过程和方法都与评价制度的改革和完善紧密相关。

燕国材将我国改革开放以来的教育发展分为三个时期，即 1979—1982 年的重视智力发展阶段、1983—1989 年的强调培养非智力因素阶段、1990 年以来的实施素质教育阶段。[①] 素质教育的提出源于人们对于人的素质的关注及对“应试教育”现象的反思。早在 20 世纪 80 年代初期，人们就对考试制度的不合理之处进行反思。随着高考制度的恢复，中小学教育教学工作步人规范化发展的轨道，但考试制度所产生的巨大影响力也开始超出人们原先的预想。中小学

① 燕国材著：《素质教育概论》，广东教育出版社 2002 年版，第 6～10 页。

开始出现考试凌驾于教学之上的苗头，教学和考试的关系出现了扭曲的情况，理顺教学和考试的关系成为十分紧迫的任务，人们开始关注教育评价改革问题。

1983 年 12 月 31 日，教育部颁布《关于全日制普通中学全面贯彻党的教育方针、纠正片面追求升学率倾向的十项规定（试行草案）》，对片面追求升学率的做法提出了批评。《规定》指出，学校不能“只抓升学，忽视对劳动后备军的培养；只抓考分，忽视德育和体育，忽视基础知识和能力的培养；只抓少数，忽视多数；只抓毕业班，忽视非毕业班；只抓高中，忽视初中”①。言下之意，只抓一方而忽视另一方的做法就是片面追求升学率的做法。《规定》指出了解决片面追求升学率问题的一个基本措施，即改进学校评价工作。“从全国到地方不搞升学名次排队，不得下达升学指标和按升学率高低对学校和教师进行奖惩。”《规定》指出：“衡量一所中学办得好不好，主要看是否全面贯彻党的教育方针，对全体学生负责；学生的品德、智力、体质是否在原有的基础上有较大的提高，合格率如何。”②由此可见，评价学校的根本标准在于促进全体学生的发展和学生的全面发展。在学校评价中人们不能只关注升学率，而应关注学生培养的合格率。总的说来，《规定》对教育评价改革的规定主要限定于学校层面的评价改革。

1986 年，《教育研究》杂志开展了“端正教育思想，明确培养目标”的专栏讨论。这次讨论深化了教育教学改革和评价改革的关系的认识。在讨论过程中，人们将片面追求升学率现象概括为单纯的“升学教育”现象，并对片面追求升学率现象、“升学教育”现象的弊端进行针砭。鉴于“升学教育”一词易生歧义，也欠妥当，1990 年国家教育委员会建议将“升学教育”一词改为“应试教育”。

1988 年 5 月 11 日，《国家教委关于全日制普通中学端正办学方向、纠正片面追求升学率倾向的督导评估的几点意见》指出：“以克服教育脱离实际和片面追求升学率的倾向为重点，促进教育改革的深化和质量的提高，使普通中学的教育工作更好地转变到提高劳动者的素质上来。”③

在 20 世纪 90 年代之前，我国实施的基础教育评价和采用的考试制度与素

---

① 国家教育委员会办公厅编：《基础教育法规文件选编》，北京师范大学出版社 1988 年版，第 93 页。

② 同上。

③ 何东昌主编：《中华人民共和国重要教育文献（1976—1990）》，海南出版社 1998 年版，第 2 753 页。

质导向的教育要求不相一致。评价和考试制度的不足体现在四个方面，即在功能发挥方面过于强调甄别和选拔功能，而忽视了改进和激励功能；在学校评价标准方面注重学生的学习成绩而忽视了学生的全面综合素质发展；在评价对象方面注重学生的整齐划一的发展而忽视学生的个体差异；在评价过程方面关注教育教学结果的认定而忽视教育教学的过程的丰富意义；在评价方法方面注重使用单一的书面考试方法而忽视对动手能力和实践能力的实际测评。燕国材指出："在教育评价上，素质教育要求从德、智、体、美、劳等各个方面来评价学生的素质水平；应试教育则把考试作为唯一的评价方法，将分数作为唯一的评价标准。"①赵洪海指出，应试教育"以分数作为衡量教学质量的唯一标准，以升学率高低给学校排名次，由此而导致忽视对学生、对教师以及对学校的全面评估"②。

素质教育作为一种新的教育理念主要是在 20 世纪 90 年代初期正式形成的。1990 年，《江苏省教育委员会关于当前小学教育改革的意见(试行)》指出："实施以提高素质为核心的教育，关键是转变教育思想，树立素质教育的观念。"③这可能是国内较早以政府文件的形式明确提倡"素质教育"的实际做法。

1993 年，中共中央、国务院颁布《中国教育改革和发展纲要》。《纲要》指出："中小学要从'应试教育'转向全面提高国民素质的轨道，面向全体学生，全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质，促进学生生动活泼地发展，办出各自的特色。"④这里明确提出了学校层面应以全面提高全体学生各个方面的综合素质为中心和国家层面的教育以提高国民素质为中心的教育发展的新思路，提出了评价改革的新思路。《纲要》指出，要"建立各级各类教育的质量标准和评估指标体系。各地教育部门要把检查评估学校教育质量作为一项经常性的任务。要加强督导队伍，完善督导制度，加强对中小学学校工作和教育质量的检查和指导"⑤。《纲要》提到的教育评价范围既涉及学校层面的评价问题，也涉及教育督导评价及区域综合教育评价问题。

---

① 燕国材著:《素质教育概论》，广东教育出版社 2002 年版，第 3 页。

② 赵洪海著:《面向 21 世纪中小学素质教育论纲》，山东教育出版社 2000 年版，第 46 页。

③ 国家教育发展研究中心编:《2000 年中国教育绿皮书》，教育科学出版社 2001 年版，第 29 页。

④ 何东昌主编:《中华人民共和国重要教育文献(1991—1997)》，海南出版社 1998 年版，第 3 468 页。

⑤ 同上，第 3 471 页。

1997年9月2日，国家教育委员会在山东烟台召开全国中小学素质教育经验交流会。李岚清提出有必要建立符合素质教育要求的科学合理的评估机制，他指出："评价学生要按照全面发展的要求，看学生是否在原有基础上得到生动活泼、主动的发展，而不是单纯看文化考试的分数的高低；评价一个学校的教育，归根到底要看能否全面贯彻党的教育方针，使大多数学生在德、智、体等方面得到全面发展。"学生评价和学校评价的根本尺度是学生的全面发展。

朱开轩在会上指出："要加快升学考试和测评制度改革。科学的考试和测评制度，将有助于弱化'应试教育'的倾向，对推进素质教育起到积极的作用。""小学升初中制度改革的总的原则是实行划片招生，免试、就近入学。""初中升高中制度的改革应当提倡多种升学办法并存，除现有中考模式外，鼓励各地进行新的探索。"①由此可见，改变招生考试制度是实施素质教育的必要前提。

1997年10月29日，国家教委颁布《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》。《意见》指出："'应试教育'是指在我国教育实践中客观存在的偏离了受教育者和社会发展的根本需要，单纯为应付考试，争取高分数，片面追求升学率的一种倾向。"在评价方面，应试教育的弊端是"以考试成绩作为评价学生的主要标准甚至唯一标准，挫伤了学生学习的主动性、积极性和创造性，影响了他们全面素质的提高"②。为了解决这个方面的问题，《意见》指出："要建立素质教育的督导评估体系，改革考试和评价方法。""坚决改变以升学率高低为主要指标评估教育政绩优劣、办学水平高低、教师工作好坏的做法。在开展对中小学督导评估的过程中学校要认真做好自我评估工作，充分发挥学校领导和教师的主体作用。"③《意见》提出了教育政绩评价的标准问题，它涉及区域评价领域。

1999年6月13日，中共中央、国务院颁布《关于深化教育改革、全面推进素质教育的决定》，提出要加快改革招生考试和评价制度。《决定》提出："在普及九年义务教育的地区，实行小学毕业生免试就近入学的办法。""建立符合素质教育要求的对学校、教师和学生的评价机制。地方各级人民政府不得下达升学指标，不得以升学率作为评价学校工作的标准。鼓励社会各界、家长和学生以

---

① 国家教育委员会基础教育司编：《面向21世纪，开创基础教育的新局面》，北京师范大学出版社1997年版，第18页。

② 同上，第33页。

③ 同上，第5页。

适当的方式参与对学校的评价工作。”[①]《决定》强调评价制度建设主要涉及学校、教师和学生三个层面的评价制度建设。此时区域教育的评价尚未成为重点关注的基本评价领域。

2001 年 6 月 18 日，教育部颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》，对学生评价、教师评价、课程评价和考试制度提出了相关的政策主张。《纲要》指出：“建立促进学生全面发展的评价体系。学生评价不仅要关注学生的学业成绩，而且要发现和发展学生多方面的潜能，了解学生发展中的需求，帮助学生认识自我，建立自信。发挥评价的教育功能，促进学生在原有水平上的发展。建立促进教师不断提高的评价体系。强调教师对自己教学行为的分析和反思，建立以教师自评为主，校长、教师、学生、家长共同参与的评价制度，使教师从多种渠道获得信息，不断提高教学水平。”

当前，全面实施素质教育面临诸多困难和挑战，特别是在社会经济文化多种因素综合作用下，升学竞争压力仍然很大，很多地方仍然以考试成绩和升学率作为评价学生、教师、学校的主要标准。

为了顺利促进素质教育的发展，促进全民优质教育的均衡发展，有必要在教育评价领域深化改革，建立新型的素质教育导向的评价制度、体制、机制。柳斌指出：“教育评价是检验教育过程当中教育方针是否得到贯彻、教育目标是否得到实现的手段，可以说是教育实践的指挥棒。没有有效的、科学的教育评价制度，就很难确立正确的价值观，也就很难客观公正地评价教育事业的社会效益。”[②]还指出：“实施素质教育的关键是改革教育评价制度和人事制度。”[③]

新型的实施素质教育所需的教育评价制度改革应该是一种综合的、整体的改革。它应该超越单一个体、单个学校的狭窄评价范围，立足于区域教育改革深化和大范围推进。

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究是新的历史发展时期提出的一个崭新的研究课题，它是在全面推进素质教育的大背景下进行的一种新探索，对于实施素质教育具有重要的现实意义。

毋庸置疑，素质教育的运行机制包括科学合理的导向机制、约束机制和评价机制，没有科学、合理的评价机制，素质教育的理念就难以得到真正的实现。

---

① 何东昌主编:《中华人民共和国重要教育文献(1998—2002)》，海南出版社 2003 年版，第 288 页。

② 柳斌著:《柳斌谈素质教育》，北京师范大学出版社 1998 版，第 74 页。

③ 同上。

在形成素质教育观念、开展素质教育实验、制定素质教育政策的过程中，人们有必要逐步深化对评价制度的认识，并形成与素质教育相适应的评价制度。

从素质教育实施和教育评价制度建设的关系的角度看，素质教育是一种崭新的理念和教育发展目标，而评价制度是推进素质教育实施的基本的政策工具和实践手段。若要全面实施素质教育，光解决理念和认识方面的问题而不进行相应配套的制度设计特别是评价制度设计是不行的。实施素质教育是一项艰巨的任务，而教育评价制度是促进任务完成的基本手段。

与其他社会事业相比，教育变革具有不可比拟的艰巨性和复杂性，因为它涉及人们的切身利益，牵涉方方面面的关系。中考和高考都是高利害的考试形式，它影响广大学生的发展前途。尤其在社会期望的教育价值处于多样化和多层次的今天，要想做到使各个阶层的人们对教育感到十分满意是很困难的。不很好地进行教育评价方面的改革，就难以较好地处理教育发展过程中人们面临的不同需求的满足及利益关系协调方面的问题。

为了实施素质教育，客观上就必须打破片面追求升学考试结果的陈旧的评价体系。改革基础教育评价和考试制度，实质上是一种制度创新。这样做的根本目的在于更好地提高学生的综合素质和教师的教学水平，办好每一所学校，抓好每一个区域的教育，从根本上有效地实施和推进素质教育。教育评价制度创新的目的在于充分发挥评价的功能，促进学生的全面发展、教师的专业发展、学校的可持续发展、区域教育的和谐发展，使评价过程成为深化教育改革和提高教育的全面、综合的质量、效果、效率、效益的过程。

综上所述，在全面推进素质教育的过程中，区域教育综合评价具有独特的地位和作用，探讨区域教育综合评价具有十分重要的意义。

四、促进区域教育均衡发展过程中评价制度建设面临的挑战和回应

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究是促进教育均衡发展的重要方式之一。在促进全民优质教育均衡发展的过程中，区域教育综合评价研究和实践起到重要的引领作用。

从政策制定和实施过程的角度看，着眼于素质教育实施的评价制度的建立和着眼于区域教育均衡发展的评价制度的建立是时间上先后相继、侧重点各不相同、内容上相互补充的两个重要的评价制度。前者成型于 20 世纪 90 年代后期，侧重于学校层面的评价制度的建立和完善，主要指向学生全面、综合素质的提高。后者成型于 21 世纪初期，侧重于区域层面的评价制度的建立和完善，主要指向区域教育均衡发展。

就区域层面推进素质教育的实际状况而言，人们有必要对区域素质教育实施情况进行评价。没有这种区域教育评价，人们就难以准确地了解特定区域在推进素质教育方面所做工作的基本状况，也就难以制定和实施相关的实施素质教育的政策。

同样，对于区域教育均衡发展来说，没有相应的区域教育均衡发展综合评价机制，人们也就难以真正了解特定区域促进教育均衡发展方面工作的实际情况，也就难以采取有效的措施矫正区域教育非均衡发展状况。

在实际工作中，人们有必要将实施素质教育和促进教育均衡发展这两个目标有机结合在一起，实行一体化的评价制度改革和实施策略。

从促进区域教育均衡发展的角度看，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价具有特殊的范围和内容。全民优质教育均衡发展导向的区域教育评价是一种区域层面的教育评价，它关注一定区域内的学校、教师和学生的整体评价。

20 世纪 80 年代，我国教育研究的视野相对而言较为狭窄，一些人持有一种“小教育观”，即就教育论教育，比较忽视教育与社会的外部联系。随着研究和实践的深入开展，人们逐渐树立“大教育观”，注重教育与政治、经济、科技之间的广泛的联系。

就教育评价而言，以往人们开展的教育评价活动主要涉及微观教育方面的评价，宏观层面的教育评价研究较少。区域教育评价是各类教育评价中的一个比较薄弱的环节。近年来，我国宏观和中观层面的区域教育评价已经逐步得到人们的重视。在促进区域教育均衡发展的大背景下，区域教育评价正在成为教育评价的热点问题。

区域教育评价包括狭义的区域教育评价和广义的区域教育评价两种。狭义的区域教育评价是指对行政区域教育的评价，它是以某行政区域教育为对象，对教育运行状态作出价值判断。广义的区域教育评价包括行政区域教育和行政区域以外区域教育两个方面的教育评价。行政区域以外区域的教育评价包括对发达地区、欠发达地区和不发达地区等不同类别区域的教育进行的评价。

在我国，狭义的行政区域教育评价主要包括国家、省、县(市、区)、乡四个层级的教育评价，它分为国家层面的教育评价和地方层面的教育评价两个类别。国家层面的教育评价是宏观层面的评价，省层面的评价是中观层面的评价，县(市、区)教育评价也属于中观层面的评价，而学校层面的评价是微观层面的评价。地方教育评价包括省、县(市、区)、乡三个层级的教育评价。

区域教育评价对象是指特定区域教育活动及过程，评价主要指向教育利益相关者的行为和结果。这些行为包括行政管理工作、教师的教育工作、学生的学习活动。教育评价重在揭示教育活动对社会发展和个体发展的积极作用。教育评价过程是对教育价值进行判断的过程。教育评价目的主要是为了改进教育工作。

在各个层级区域教育评价中，县（市、区）域教育评价是区域教育评价的重点。这是因为县级政府对于发展地方教育事业既有执行权，又有决策权。从政策制定和执行的上下游的关系看，中央政府处在政策制定的上游，省政府处在中游，而县政府处在下游。但县政府是下游环节中最重要的环节之一，国家的教育方针、政策和法令有必要在县级政府这一综合的政府层级得到全面的贯彻执行。县级政府可以针对本县教育发展情况在全县范围内统筹规划、科学决策。县政府也是地方上一级重要的学校举办者。农村教育的重点在县级教育，难点也在县级教育。抓好每一个县的教育，是抓好全国教育的重要现实基础。

对不同类别的区域教育发展进行综合评价具有独特的意义。之所以对经济和教育发达地区进行全民优质教育均衡发展评价研究具有特殊的意义，是因为它们在促进区域教育均衡发展方面实施“先一步、高一层”的战略，其先进经验具有示范性作用。

江东区作为全国经济社会发达的城区，在追求全民优质教育均衡发展方面锐意进取、开拓创新，成绩斐然。通过区域教育评价研究，人们提出相关目标，实现目标，并检测目标的达成度，促进地方教育又好又快发展。

区域教育评价方式方法多样。区域教育评价的主要机制之一是督导评价机制。在新的历史时期，教育督导可以起到科学的监督导向作用。为了使社会上不单纯以考试方法来检验教育结果和教育水平，人们就必须重视教育督导制度的建立和完善方面的作用，通过督导来检查和引导素质教育的实施，通过教育质量的监测制度的建立来全面评价素质教育的实际效果。完整的区域教育评价机制应当以督导评价为主，辅之以其他的评价机制。

21世纪初，我国基础教育管理体制改革不断深化，基础教育事业快速发展，这对全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价提出了一系列新的挑战。

21世纪初期“以县为主”体制的确立要求县政府承担更全面、综合的教育管理职能。2001年5月29日，国务院颁布《关于基础教育改革与发展的决定》。《决定》对农村义务教育改革和发展问题特别是农村义务教育均衡发展问题予以高度关注，指出：“加强农村义务教育是涉及农村经济社会发展全局的一项战

略任务。农村义务教育量大面广、基础薄弱、任务重、难度大，是实施义务教育的重点和难点。”

《决定》对农村义务教育管理体制作了重大的调整，确定今后的体制是“以县为主”的体制。《决定》指出，我国农村教育“实行在国务院领导下，由地方政府负责、分级管理、以县为主的体制”。“以县为主”体制的确立客观上要求县级人民政府全面担负县域内教育改革和发展的重任，其中包括开展区域层面和学校层面教育评价和促进教育均衡发展的任务。

《决定》对学校层面和区域教育层面的评价制度改革问题提出了重要的政策主张。就学校层面的改革而言，《决定》指出：“改革考试评价和招生选拔制度。探索科学的评价办法，发现和发展学生的潜能，帮助学生树立自信心，促进学生积极主动地发展。改革考试内容和方法，小学成绩评定应实行等级制；中学部分学科实行开卷考试，重视实验操作能力考试。”考试形式的多样化是考试改革的基本方向。

就区域教育评价而言，《决定》指出：“加强完善教育督导制度。坚持督政和督学相结合，继续做好贫困地区‘两基’评估验收工作，保证验收质量；对已经实现‘两基’的地区，建立巩固提高工作的复查和督查制度。在推进实施素质教育工作中发挥教育督导工作的保障作用，建立对地区和学校实施素质教育的评价机制。”由此可见，区域教育评价主要涉及两个方面，即对“两基”工作的评估和对地区实施素质教育状况的评估。这里还没有专门提到对地区教育均衡发展方面进行评价。

2003 年 9 月 19 日，国务院召开全国农村教育工作会议，并发布《国务院关于进一步加强农村教育工作的决定》。《决定》指出：“发展农村教育，使广大农民群众及其子女享有接受良好教育的机会，是实现教育公平和体现社会公正的一个重要方面，是社会主义教育的本质要求。”由此可见，发展农村教育，实现城乡教育协调发展，是整个国家发展的坚实基础和重要保障。《决定》指出：“要重点督查‘以县为主’的农村义务教育管理体制和‘保工资、保安全、保运转’目标的落实情况，以及‘两基’攻坚和巩固提高工作的进展情况。建立对县级人民政府教育工作的督导评估机制，并将督导评估的结果作为考核领导干部政绩的重要内容和进行表彰奖励或责任追究的重要依据。”由此可见，对县级教育发展的督导的一个主要方面是看这个县的教育是否得到均衡发展，城镇和农村的教育是否得到均衡发展。

2005 年 5 月 25 日，教育部颁布《关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见》，明确指出义务教育非均衡发展问题的严重性。《意见》指出：“由于我国

仍处于社会主义初级阶段，各地经济社会发展不平衡，城乡二元结构矛盾突出，尽管近年来各地义务教育都有了新的发展，但城乡之间、地区之间、学校之间的差距依然存在，在一些地方和有些方面还有扩大的趋势，成为义务教育发展中需要高度关注的问题。”

《意见》提出了目前的工作任务，指出：“各级教育行政部门要从实践‘三个代表’重要思想和落实科学发展观的高度，充分认识推进义务教育均衡发展在构建社会主义和谐社会中的重要作用，把这项工作作为实现‘两基’之后义务教育发展的一项重要任务，研究提出本地区推进义务教育均衡发展的目标任务、实施步骤和政策措施，并纳入当地教育改革与发展的总体规划。当前，要切实贯彻落实‘巩固、深化、提高、发展’的工作方针，把义务教育工作重心进一步落实到办好每一所学校和关注每一个孩子健康成长上来，有效遏制城乡之间、地区之间和校际之间教育差距扩大的势头，积极改善农村学校和城镇薄弱学校的办学条件，逐步实现义务教育的均衡发展。”①

在工作方法方面，《意见》主张建立监测评估体系，切实推进义务教育均衡发展。《意见》指出：“县级教育行政部门要建立和完善义务教育均衡发展的监测制度，定期对辖区内义务教育学校间的差距进行监测和分析，并以适当方式予以公布，接受社会监督。国家教育督导团将建立义务教育均衡发展督导评估制度，研究制定督导评估指标体系，对各地义务教育均衡发展状况进行评估，对地方各级人民政府推动义务教育均衡发展的工作开展督导检查，将评估检查结果作为评价地方教育工作的重要指标。各省、自治区、直辖市人民政府督导部门要把义务教育均衡发展作为督导评估县级人民政府教育工作的重要内容，其督导评估结果要作为考核主要领导干部政绩的重要内容和进行表彰奖励的依据。”②

2005 年 12 月 24 日，国务院颁布《关于农村义务教育经费保障机制改革的通知》，《通知》要求逐步将农村义务教育全面纳入公共财政保障的范围，自 2006 年春季学期开始，农村义务教育经费保障机制改革率先在西部实施。

2006 年 6 月 29 日第十届全国人大常委会第二十二次会议通过新修订的《义务教育法》。新《义务教育法》以全新的法理和教育理念，将义务教育均衡发展纳入法制化建设的轨道，《义务教育法》指出：“国务院和县级以上人民政府应

① 教育部：《关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见》，《中国人民大学复印报刊资料·中小学教育》2006 年第 1 期，第 3 页。

② 同上，第 5 页。

当合理配置教育资源，促进义务教育均衡发展。”

2006 年 10 月 11 日，中国共产党十六届六中全会通过《关于构建社会主义和谐社会若干重大问题的决议》。《决议》指出：“坚持教育优先发展，促进教育公平。”“坚持公共教育资源向农村、中西部地区、贫困地区、边疆地区、民族地区倾斜，逐步缩小城乡、区域教育发展差距，推动公共教育协调发展。”“落实农村义务教育经费保障机制，在农村并逐步在城市免除义务教育学杂费。”[①]由此可见，《决议》提出了缩小城乡教育差距和区域教育差距，并促进公共教育协调发展的目标。而认识教育差距、查找产生教育差距的原因、调整资源配置的方式，是缩小教育差距的重要手段。

2007 年 10 月 15 日，胡锦涛在中国共产党第十七次全国代表大会所作的《高举中国特色社会主义伟大旗帜，为夺取全面建设小康社会新胜利而奋斗》报告中提出了优先发展教育、建立人力资源强国的战略发展目标。胡锦涛在报告中指出：“教育是民族振兴的基石，教育公平是社会公平的重要基础。”“优化教育结构，促进义务教育均衡发展，加快普及高中阶段教育，大力发展职业教育，提高高等教育质量。”[②]该报告对义务教育均衡发展问题予以特别关注。

综上所述，实现区域特别是县域义务教育均衡发展是 21 世纪初我国基础教育的核心工作之一，开展县域教育评价研究是一个紧迫的任务。

为了更好地实施素质教育，促进教育均衡发展，江东区进行了优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究的实践。

世纪之初，随着我国逐步实行“以县为主”的体制，基础教育管理工作有必要深化改革。自 2001 年开始，江东区致力于建立和完善“以区为主”的管理体制。在区层面完成对一些乡镇撤并的基础上，江东区教育行政管理部门对区域教育进行统筹安排、科学管理。区教育局提出了建立和完善“行政宏观调控、学校自主办学、实行发展性督导评价”的教育管理机制和模式，并在此基础上积极促进辖区内义务教育、学前教育、民办教育、社区教育等各类教育的协调发展。在实施“以区为主”管理体制的过程中，教育部门对区域内学校布局和教育结构进行巨大的调整，以全面实现教育数量充足、质量全而高、结构合理、效率和效益高的区域教育发展目标。

---

① 《中共中央关于构建社会主义和谐社会若干重大问题的决议》，《人民日报》2006 年 11 月 26 日。

② 胡锦涛：《高举中国特色社会主义伟大旗帜，为夺取全面建设小康社会新胜利而奋斗》，人民出版社 2007 年版，第 35 页。

教育是国民经济中具有基础性、全局性和先导性的产业。教育既有事业性，又有产业性。教育事业发展的基本功能是满足人民群众对精神文化生活的需求，特别是获取知识和成才的需求。教育服务质量的高低是决定教育事业能否兴旺发达的关键。

2002 年，区教育局提出了“全面创建为人民服务型教育”的根本目标，开展了“创人民群众满意的教育，办人民群众满意的学校，做人民满意的教师”的活动。区域内的各级各类学校以提高质量和效益为核心，真抓实干，讲求实效。整个区域层面致力于提供优质教育，努力促进教育公平和公正的目标的实现。

2004 年，区教育局提出了“率先发展、均衡发展、内涵发展、持续发展”的综合改革思路，对区域全民优质教育均衡发展的具体含义予以进一步的界定和阐释。

2005 年，区教育局提出了“区域层面走均衡发展之路，学校层面走内涵发展之路”的江东教育均衡发展思路。为了实现区域层面的均衡发展，区教育局在资源配制和管理方面实行四个基本原则，即统一硬件配备水平，统一拨款标准，统一信息平台，统一提供人员培训和发展机会。资源配置政策的重大调整，极大地加快了区域内部教育结构的优化和质量效益的提升，部分以往显得较为薄弱的环节和方面的教育非均衡状态也有了十分明显的改进。区教育局加大学校建设力度，教育方面的城乡一体化的工作全面推进。

自 2005 年开始，江东区启动了“学校自主发展工程”，实施了“学校自主发展督导评价”。经过近几年的努力，各个学校在依法办学的基础上，更加强调办学的选择性、个别性和发展性，学校办学的积极性、主动性和创造性得到充分的发挥。学校自主发展的运行机制逐步形成，学校内涵发展上了一个新的台阶。

在近年来的实践中，江东区将实施全民优质教育均衡发展作为工作重点，全面开展各项评价工作，形成了较为完善的区域综合评价体系和机制。

五、研究意义

党的十六大确定了到 2020 年全面建成小康社会的奋斗目标。为了实现这一目标，近期内我国必须在建设社会主义新农村建设方面取得重大进展。从发展的思路和举措来看，在社会事业方面，人们必须致力于全面实现基本公共服务均等化的目标。

义务教育属于公共教育范畴。促进全国范围和各地公共教育的协调发展是落实公共服务均等化的关键举措。义务教育均衡发展是我国教育发展的根

本任务之一。江东区开展全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究对于全面实现区域教育特别是义务教育均衡发展具有重要的现实意义。

（一）理论意义

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究对于拓展教育评价学的研究范围、促进教育评价学学科建设具有重要的理论意义。全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究是一种典型的区域教育评价研究。这类研究改变了传统教育评价研究范围狭窄的特点，拓展了研究的范围和内容。20 世纪 90 年代以前教育评价研究大多限于对学校及教师和学生方面的评价研究。全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合研究主要是一种区域层面的综合性的教育评价研究。

为了更好地进行区域全民优质教育均衡发展评价研究，人们有必要在问题发现和分析方面利用教育经济学、教育社会学等多学科的知识，在技术方法方面引入有关的预测技术和方法，在了解和分析实际情况中综合运用数学方法。这些理论和方法的引入和应用，必将有利于教育评价理论自身的建设。

从研究层次划分的角度看，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究包容县（市、区）等中观层面的研究和学校等微观层面的研究。一般说来，这方面的研究对于更综合地分析和研究教育评价涉及的完整的内容具有独特的参考价值。

（二）实践意义

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究对于促进区域教育事业的全面、协调、可持续发展具有三个方面的重要现实意义。

首先，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究具有描述、分析和解释教育发展差距特别是义务教育发展差距的认识方面的功能。通过使用相关的指标体系进行实际测评，人们能较为全面地了解教育发展特别是义务教育发展方面的真正差距。通过对教育发展差距的认识，人们就能够对以往教育发展政策和措施的实施效果作出必要的价值判断，以确定以往的行动计划是否科学和合理。这样就能为后续工作改进提供一定的信息反馈。

从宽泛的角度看，教育评价是教育运行中的一种重要的反馈机制，它有助于切实了解教育实情。控制论研究表明，反馈是技术过程、生物过程、生理过程、心理过程和社会过程中的普遍现象。控制论的创立者维纳指出："若干机器的行为和生命体的若干反应都与一个连续不断的来自目标的反馈以改变和指

导行为客体的过程有关。”[1]反馈原理阐明了反馈的独特作用。反馈原理的实质是：任何系统只有通过反馈信息，才能实现有效的控制，从而达到目的；或者说，没有反馈信息的系统，要实现有效的控制，从而达到目的是不可能的。一个控制系统的信息通道必然是一个闭合的回路，既有控制部分的控制信息输入到受控部分，也有受控部分的反馈信息回送到控制部分，形成一个闭合回路。控制部分正是根据反馈信息的量才能比较、纠正和调整它发出的控制信息的量，从而实现控制的目的。[2] 就控制系统的运行机制而言，系统的输入信息、控制信息、输出信息、反馈信息以及环境变化引起的随机的干扰信息之间存在函数关系。利用控制条件，观察反馈现象，是研究各种事物的一种有效方法。就教育决策过程而言，教育评价是一种常用的控制方法。为了实现教育均衡发展，人们首先需要确定目前的教育发展是否处于均衡发展状态。如果它处于非均衡状态，那么人们需要进一步确定这种状态有多严重以及这种非均衡状态的主要成因和后果。

为了更好地促进教育特别是义务教育的均衡发展，人们必须切实改进教育评价工作。近年来，我国教育发展模式由过去的非均衡发展模式逐步转向均衡发展模式，但是教育发展的差距依然存在，在有些方面差距是巨大的，甚至还在不断扩大，缩小差距的任务十分迫切和艰巨。就学校而言，学校必须通过改革和创新及实施内涵发展的举措增强自身的实力，努力缩小与其他学校特别是好的学校之间的差距。

通过对江东区教育均衡发展水平的实际测评，人们能通过横向比较和纵向比较查找差距，并通过相关研究确定今后努力的方向。

其次，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究具有制定和完善教育评价标准的作用及实施教育质量监控的作用。在教育评价过程中，制定科学合理的教育评价标准体系是十分必要的。教育均衡的基础是学校之间的均衡发展。对于办学标准，《中国教育改革和发展纲要》有明确的提法，《纲要》指出：“发展基础教育，必须继续改善办学条件，逐步实现标准化。”由此可见，制定一个符合时代要求的中小学办学条件标准是十分必要的。过去教育行政部门制定了一些中小学办学条件标准，有的方面已经落后于时代的要求了，急需予以修订。将广大中小学建成标准化的学校，是实现教育均衡发展的最重要的

---

① 维纳著，哲学问题编辑部译：《控制论哲学问题译文集》，商务印书馆 1965 年版，第 78 页。

② 查有梁著：《系统科学与教育》，教育科学出版社 1993 年版，第 56 页。

基础工程。

为了实现教育均衡发展的目标，政府部门和学校要协同建立教育质量监控体系。进行学校教育质量监控，是实施素质教育、提高教育质量的基础性工程。教育质量监控旨在依据国家法律法规，并按照教育质量标准对质量进行测查和监控。质量检测范围要覆盖学生德、智、体、美、劳全面发展的各个方面。在当前，还要特别重视监测学生的创新意识和心理健康水平。通过监测工作人们能全面地把握教育质量状况；科学地诊断教育中存在的问题和原因，为教育决策提供科学依据。在此基础上人们能不断探索教育发展规律、人才成长规律和教育管理规律，引导全社会树立正确的人才观和教育质量观。

近年来，江东区致力于辖区内学校办学条件的标准化，有力地促进了办学的规范化。

再次，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价有助于改进教育评价政策制定和实施的活动。区域教育均衡发展有赖于区域教育评价政策的制定和实施，缺乏相关的教育评价方面的政策，则教育均衡发展就缺乏必要的导向机制、约束机制。缺乏教育评价政策方面的创新，则区域教育就难以获得可持续发展。从实际情况看，只有通过评价，人们才能真正了解区域教育发展的差距，并判断以往评价政策的合理性，最终采取有效的评价政策措施和其他政策措施，以缩小区域内部各个层面的教育发展差距。

教育评价方面的政策制定是指从问题界定到方案抉择、再到方案合法化的完整过程，简言之，教育评价政策制定包括确定评价政策议程、进行评价方案规划和促进评价政策合法化三个步骤。

教育评价政策议程包括系统议程和政府议程两种类型。系统议程是指那些社区成员普遍认为值得引起公众注意，并与政府的立法范围内的事务相关的评价方面的问题。公众认为，这些问题必须得到广泛关注，需要采取实际行动加以解决，且是属于政府管理权限范围之内的事务。举例来说，目前我国中小学普遍存在择校现象，在很多情况下，人们会花费不少时间、精力、金钱和人脉关系去选择一所好的学校。择校现象的存在客观上反映了学校存在好坏之分的事实。而学校好坏的认定也取决于由政府机构、社会组织、学校自身、家长等多方面的利益集团进行的关于学校优劣方面的价值判断。择校问题可以成为一个公众关注的问题，并进入决策者的视野之中。

政府议程是指由那些引起政府官员密切、重点关注的问题。政府议程是政府官员的行动程序，是政府官员确定相关问题并依照特定程序予以解决的实际活动过程。例如，义务教育均衡发展是政府管理的一个重要议题，义务教育属

于公共服务范畴，而实现公共服务均等化是政府的基本职责。一般说来，一个政策问题的形成过程经历这样的一系列步骤：某一社会问题先进入系统议程，然后再进入政府议程，最后成为政策问题。

教育评价政策议程的落实包括教育评价方案制定和教育评价政策的合法化两个步骤。教育评价方案制定是教育评价政策制定中的第一个重要环节，教育评价方面的政策问题一旦被提上议事日程，就需要进行分析和研究。教育评价方案制定是指在对教育评价政策方面的相关问题进行分析研究的基础上，提出相应的解决问题办法或方案的活动，它包括问题界定、目标确立、方案设计、后果预测、方案抉择五个基本环节。教育评价方案制定的目的是解决既定的问题，其基本内容是方案设计和方案优化，其实施步骤是研究和决策。

教育评价政策的合法化是教育评价议程落实的第二个环节。所谓教育评价政策合法化，是指教育评价的法定主体为使政策方案获得合法地位而依照法定权限和程序所实施的一系列审查、通过、批准、签署和颁布政策的行为过程。

总而言之，从政策制定和实施的内在机制的角度看，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究有助于按照规范的政策制定的程序和方法促进教育评价决策的民主化和科学化。

江东区确立管理、教育和教学改革三管齐下的方针，实施科学决策、精心实施的行动策略，向管理要质量，向管理要效益，取得了实际效果。

最后，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究有助于加强教育评价制度建设工作。教育评价制度是在教育评价实践过程中形成和发展的组织体系和相关的规则体系。在现实教育活动中，一方面，评价实践经验的积累和评价理论研究的深入，为教育评价制度的建立和健全奠定了坚实的基础；另一方面，教育评价制度又对教育评价活动的顺利有效开展产生巨大影响。教育评价制度完善是教育评价科学化和现代化的重要标志。一种健全的、完善的教育评价制度包括有关评价活动的运行规则，它对评价工作管理和活动开展作出原则性和细则方面的规定，使评价有法可依、有规可循。为了使评价工作顺利进行，人们还必须完善评价的机构和组织体系，它是教育评价活动的运作载体，主要承担教育评价活动的准备、实施、反馈与咨询职能。它可以是常设的，也可以是非常设的，可以是一种行政机构，也可以是一种民间组织。

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究作为一种综合性的评价活动，在促进教育评价制度建设方面具有重要的作用。它有助于政府、学校和社会建立一种共同参与、联动发展的评价制度，使政府、学校和社会联合起来，围绕一个对象，各尽其责、各尽其能，通过获得客观、可信、有效的评价结论，

促进整个评价工作的科学化和合理化。

江东区将制度建设放在重要的位置，抓建章立制，抓人员配备，抓监督检查，使制度建设常抓不懈。

六、文献综述

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价研究是一个崭新的研究课题。在研究过程中，有必要广泛搜集相关的文献资料，这些资料可以分为以下八个方面。

（一）教育均衡发展评价相关文献分析

近年来，国内关于教育均衡发展研究的论著不断涌现。其中的一些论著对区域教育均衡发展作了专门的探讨。

翟博在《教育均衡论：中国基础教育均衡发展实证分析》一书中对教育均衡发展进行了较为全面、综合的实证研究。翟博描述和分析联合国教科文组织及经济合作和发展组织等机构建构的教育指标体系，列举绝对差异测度指标和相对差异测度指标，指明教育均衡发展指数所包含的要素，并在此基础上建构了由不同指标组成的两个教育均衡指数体系。[①] 翟博对中国基础教育均衡发展状况进行了实际测评，列表说明了基础教育均衡发展指数数值。翟博还利用中小学入学率、公共教育经费、中小学生均教育经费、教师合格率、生均校舍面积、教育基尼系数等指标进行地区差异分析。

于发友在《通向理想教育之路：县域义务教育均衡发展研究》一书中，探讨了县域义务教育均衡发展的内涵、价值取向及理论基础。于发友构建了县（区）义务教育均衡发展的评价指标体系，这一指标体系包括人均义务教育费与人均财政总支出之比的比率再乘以 30%所形成的指标、城乡初中生按时毕业率、城乡小学生均校产、城乡初中生均校产、城乡小学教师专科层次的比例、城乡初中教师本科层次的比例、城乡中小学校长接受任职资格培训的比率、城乡教师平均工资、城乡小学生预算内生均公用经费、城乡初中生预算内生均公用经费等指标组成指标体系。[②] 于发友对山东的五个县进行了数据采集和实际测评工作。2005 年，东营区、河口区、广饶区、垦利区、利津区的义务教育均衡发展综

① 翟博著：《教育均衡论：中国基础教育均衡发展实证分析》，人民教育出版社 2008 年版，第 169 页。

② 于发友著：《通向理想教育之路：县域义务教育均衡发展研究》，山东人民出版社 2008 年版，第 75 页。

合指标分别为69.75%、68.51%、72.85%、83.17%、79.58%。[①]

石绍宾在《城乡基础教育均等化供给研究》一书中对城乡基础教育差异进行了实证分析。他设计了用于测评城乡基础教育差异的指标。就基础教育融资方面的差异而言，指标包括预算内事业性经费拨款、农村教育费附加、农民集捐资办学经费、学杂费分别占农村基础教育经费的比重。[②] 就基础教育可及性方面的差异指标而言，指标包括入学率、文盲率、民工子女入学率等指标。[③] 就基础教育经费方面的差异而言，指标包括生均教育经费、生均预算内教育经费、生均教育事业经费、生均预算内教育事业经费、生均公用经费、生均预算内公用经费。[④] 就物质条件方面的差异而言，指标包括生均校舍建筑面积、生均危房面积、生均计算机、生均图书藏量、生均固定资产总值、小学班额。[⑤] 就师资数量方面的差异而言，指标包括生师比、代课教师的比例、小学专任教师的学历合格率、初中专任教师的学历合格率、教师的短缺率、教师的月平均工资、教师的流失率。[⑥] 石绍宾对全国和某些地区的实际情况进行了实际测评。

柳海明和杨颖秀在《2005年中国基础教育改革和发展年度报告：义务教育均衡发展》一书中分政策分析、理论进展、实践探索和国际比较四个部分专门探讨义务教育均衡发展问题。政策走向分1980—1984、1985—1992、1993—2000、2001—2005四个时期。[⑦] 相关理论主要涉及公平效率理论、公共产品理论、教育券理论。实践探索主要涉及民工子女入学、扶贫工程、薄弱学校、学生辍学、优质学校、女童教育、少数民族教育等方面的问题。国际比较的范围涉及发达国家、中等发达国家和发展中国家。

王晋堂在《教育从均衡走向公平》一书中论述了改进义务教育均衡状况的一些有益的实际做法，诸如切实实施免费义务教育、取消重点学校体制、规范教师工资、实行教育均衡发展责任制。[⑧]

---

① 于发友著：《通向理想教育之路：县域义务教育均衡发展研究》，山东人民出版社2008年版，第82页。

② 石绍宾著：《城乡基础教育均等化供给研究》，经济科学出版社2008年版，第64页。

③ 同上，第67页。

④ 同上，第75页。

⑤ 同上，第79页。

⑥ 同上，第81页。

⑦ 柳海明、杨颖秀主编：《2005年中国基础教育改革和发展年度报告：义务教育均衡发展》，东北师范大学出版社2007年版，第1页。

⑧ 王晋堂著：《教育从均衡走向公平》，北京师范大学出版社2008年版，第6页。

（二）教育督导评价相关文献分析

关于教育督导评价的文献主要集中在教育督导专著和研究报告中。程培杰认为，地区教育督导评价内容主要涉及教育工作的领导、办学条件的改善、教育管理和改革、教育事业发展和效果，这四个方面均可以细化评价的项目和标准。[①] 学校督导评价目的在于深化教育改革、优化教育管理。学校督导评价包括专项督导评价和综合督导评价。专项督导评价涉及学校领导、办学条件、学生质量、办学水平、教师发展等方面的评价，综合督导评价是对学校工作从整体上进行督导评价。[②]

沈卫理对"两基"评估验收工作进行了较为全面的分析。他指出："'两基'评估验收的标准主要包括普及程度、校长和教师的水平、办学条件、教育经费、教育质量和执法情况。这些方面都有必要细化为一些具体的指标。"[③]

李金松认为，"督导评价是一种广义的教育评价，其对象包括教育的全部领域"。"只有对教育的各个方面按照一定时期社会提出的要求标准，以评价为杠杆，进行综合后，人们才能对一个地区、一所学校的教育工作作出较为客观公正的评判。"[④]李金松论述了教育督导评价的三个基本原则，它们包括制定科学的评价标准、确立评价过程的正确导向、采取客观公正的评价态度。

刘达中总结了广东省建设教育强省过程中建构督导评价机制的经验。广东省建立了四大督导评价机制，即巩固提高"两基"工作督导评价机制、改善薄弱学校和建设规范学校督导评价机制、学生个体综合素质发展督导机制、建设区域性教育强区督导评价机制。[⑤] 在构建教育督导评价机制的过程中，广东省形成了五个基本经验：即围绕目标、调整思路，健全制度、依法督导，督导督学、同步推进，加强督导、注重实效，分类指导、分层推进。通过督导评价，广东省落实了政府责任、巩固了"两基"成果，促进了学校上档次、上水平，加快了教育信息化的步伐。[⑥]

高玉琛论述了教育督导机制包含的基本要求。他认为，"在督导过程中建立强有力的评价机制，使教育外部与教育内部的认识和行为统一起来，使政府、

---

① 程培杰著：《教育评价与督导》，辽宁师范大学出版社 1999 年版，第 258 页。

② 同上，第 268 页。

③ 沈卫理编著：《教育督导概论》，沈阳师范大学出版社 1996 年版，第 75 页。

④ 李金松主编：《教育督导学》，武汉工业大学出版社 1992 年版，第 41 页。

⑤ 国家教育督导团办公室编：《督察、研究、建议》，人民教育出版社 2003 年版，第 336 页。

⑥ 同上，第 338 页。

教育行政部门、学校的认识和行为统一起来，从而逼近素质教育的目标"①。人们需要遵循的基本原则包括明确督导的地位、职能的确定性原则，对实施素质教育的理性认识与教育管理的相一致的原则，教育行政工作与教育督导工作的有序性原则，在教育质量和办学效益的各种评价中的以督导评价为主体的合力性原则，督导人员知政与督政、通学与督学相适应的原则，督导评价方案的科学性和可行性原则，督导评价结果的权威性原则。

朱琦、杨辛、蔡雯卿在《问题与探析：当代教育督导研究》一书中对教育督导进行了专题研究。所涉及的专题包括基本理论问题、加强管理改革问题、体制问题、增强权威性问题、督政问题、学校督导问题、参与者问题、方案设计问题。朱琦、杨辛、蔡雯卿结合实际案例，对解决现实问题提出了一些对策和建议。②

黄葳较为系统地论述了学校教育综合督导和专项督导。他指出："综合督导就是对督导对象的全面系统的督导，而单项督导是指对对象的某一方面进行的督导。"③学校教育综合督导包括办学思想、组织管理、教职工队伍建设、制度建设、各项工作管理、办学条件、学生发展、社会效益方面的督导。

（三）学校评价相关文献分析

翟博对学校间的教育均衡度进行了分析。为了进行实际调研，翟博选取了东部、中部、西部各四个县（市、区），每一个县（市、区）选取一类中学和小学各一所，三类中学和小学各一所，总共 4 所学校。他收集了不同区域这四所学校的经费、师资和仪器设备方面的数据，进行相关数据的比较，从中查找不同类别的学校的资源状况的实际差距。翟博指出："一类中小学的教师学历水平明显高于三类中小学。""一类中小学的生均仪器设备金额明显高于三类中小学。"④

戚业国着重探讨了学校发展规划中的评估问题，他设计了学校发展规划的监测评估指标体系，并进行测评。⑤

于京天、王义君描述和分析了福建省《示范性普通高级中学评估标准》和《三水市初级中学办学综合评价方案》，指出我国现行学校评价模式存在的问

---

① 国家教育督导团办公室编：《督察、研究、建议》，人民教育出版社 2003 年版，第 314 页。

② 朱琦、杨辛、蔡雯卿著：《问题与探析：当代教育督导研究》，天津教育出版社 2006 年版，第 54 页。

③ 黄葳著：《现代教育督导引论》，广东高等教育出版社 1998 年版，第 98 页。

④ 翟博著：《教育均衡论：中国基础教育均衡发展实证分析》，人民教育出版社 2008 年版，第 226 页。

⑤ 戚业国主编：《管理创新与学校发展》，陕西师范大学出版社 2004 年版，第 77 页。

题，并提出解决问题的对策和建议。他们主张，今后学校评价改革应寻求评价主体的多元性，追求过程性评价和发展性评价相结合，设计科学合理的指标体系，正确认识教育评价的功能，注意评价的代表性，注重方法的实用性和科学性，尊重被评价者。①

姚大平和汪明杰等人以新课程实施为背景，探讨了我国学校评价的变革过程。他们论述了学校评价的基本内容，并列举了高质量学校的特征。②

国外学者也对学校评价进行了探讨。波·达林论述了作为学校发展战略的外部评价。他提出，为了使评价成为学校的一个有效的发展战略，有必要采取如下策略：以个体学校为评价单位，使外部评价与学校内部的自我评价相结合，评价信息来源真实可靠，获取统一而全面的评价结果，充分调动学校全体成员的积极性。③

戴维·内沃探讨了英国的增值评价法对学校工作改进所起的作用。20世纪80年代以来，英国政府极力推行增值评价法，以便促进学校效率和效益的提高。戴维·内沃归纳了学校评价的基本原则，说明了学校评价机制的发展过程，提出了改变评价方式的具体建议。戴维·内沃提出的主要建议包括：建立评价者与听众的双向关系，评价者与被评价者相互尊重和信任，评价者承认评价具有一定的局限性，将评价视为一个过程，公平合理地进行评价，评价应与重大问题密切相关，双方均为评价结果负责。④

（四）学生评价相关文献分析

学生评价是广大中小学教师在实际工作过程中十分关心的问题，也是教育研究者关注的对象。

陈玉琨描述和分析了学生评价的原理、原则和方法，他指出："学生评价是对学生个体学习进展和变化的评价。它包括对学生学业成绩的评定、学生思想品德、个性的评价等方面。"⑤陈玉琨以布鲁姆等人提出的教育目标分类学为依据，阐明了目标的设计和细化与学生评价的关系，从而明确了学生评价的基本

---

① 于京天、王义君主编：《基础教育评价改革报告》，山东教育出版社 2003 年版，第 148 页。

② 姚大平、汪明杰著：《基础教育正在发生着深刻的变化》，合肥工业大学出版社 2005 年版，第 97 页。

③ 波·达林著，范国睿译：《学校发展：理论与战略》，教育科学出版社 2002 年版，第 56 页。

④ 戴维·内沃著：《对话评价：评价对改进学校工作可能作出的贡献》，载《展望》（中文版）1999 年第 1 期。

⑤ 陈玉琨著：《教育评价学》，人民教育出版社 1999 年版，第 56 页。

方法。

张春莉所著的《走向多样化的评价：小学生学习能力评价的理念、方法与实践》论述了多样化学生评价问题。她认为，学生评价的核心是恰当地发挥学生评价的功能。而为了发挥学生评价的相关功能，人们有必要实施多样化评价。张春莉指出，在开展多样化学生评价过程中教师和学生应当做好以下工作：实施并记录日常观察，出好纸笔测试题并进行实测，建立和完善评语制，实施并评价各个学科的表现性任务，建立和测评学生成长档案袋，开展二次评价。①

于京天、王义君所著的《基础教育评价改革报告》论述了我国学生评价的现状、问题和改革对策。他们主张，今后学生评价改革过程中人们应当切实加强教师的全员培训，加强学生评价改革的组织和科研实验工作，形成多元化学生评价体系，落实发展性评价的理念。②

比尔·约翰逊撰写了《学生表现评定手册》，并提倡档案袋评定方法。比尔·约翰逊认为，课程、教学和评价是循环往复的过程，评定是教和学的整体活动的一部分。在由教师中心和内容驱动的课程转变到学生中心和探究驱动的课程的过程中，采用以学生运用知识和实际表现为基础的评定形式就格外重要。③ 比尔·约翰逊论述了档案袋评定的目的、设计的原理、搜集档案的方式、档案资料的使用方法，并全面系统地分析了学生表现展示评定和展览评定这两种形式。

艾伦·韦伯在《有效的学生评价》一书中明确提出将评价作为学生主动学习的一部分，主张通过设定恰当而明确的评价目标并利用有针对性的、具有改进作用的评语以发挥评价的导向作用，提倡认识并充分发挥不同的人在评价中的积极作用。④

格兰特·威金斯提出了教育性评价这一新概念，并予以系统的论述。格兰特·威金斯指出："教育性评价应该是为了教学（不只是为了测量）而精心设计

① 张春莉主编：《走向多样化的评价：小学生学习能力评价的理念、方法与实践》，上海教育出版社2005年版，第11页。

② 于京天、王义君主编：《基础教育评价改革报告》，山东教育出版社2003年版，第41页。

③ 比尔·约翰逊著，李雁冰译：《学生表现评定手册》，华东师范大学出版社2001年版，第46页。

④ 艾伦·韦伯著：《有效的学生评价》，中国轻工业出版社2003年版，第27页。

出来的;评价应该向所有学生及其教师提供有意义和有用的反馈。”[①]教育性评价具有两个基本规定性,即真实性和反馈性。所谓真实性,是指评价环境和评价任务要尽可能接近现实,以便了解学生把所学知识和技能用于实际的真实表现。所谓反馈性,是指在评价过程中教师要给学生提供获取和利用有助于自我表现的各种机会,从而能不断根据评价目标对自我表现进行自我评价和自我调整,逐步完善自己的表现。

(五)教师评价相关文献分析

教师评价是中小学管理方面的一项基本工作。人们对教师评价作了多方面的研究。

王斌华所著的《发展性教师评价制度研究》对发展性教师评价作了较为全面、系统的探讨。王斌华以英国的教育政策文件为依据,论述了英国发展性教育评价制度产生的背景,描述了英国20世纪80年代有关教师评价制度的相关调查研究,说明英国关于称职和不称职教师、有效教学和低效教学的调查方法和结论。王斌华对奖惩性教师评价制度和发展性教师评价制度作了比较,阐明了发展性教师评价的基本运行框架,论述了发展性评价过程中收集信息、课堂听课、评价面谈和撰写评价报告的方式方法。王斌华指出:“发展性教师评价制度是一种新型的、面向未来的教师评价制度。它不仅注重教师个人的工作表现,而且更加注重教师未来发展和学校的未来发展。”[②]

王斌华在《教师评价:绩效管理与专业发展》一书中对教师评价的理论和方法作了较为系统的分析。他着重分析了九种主要的教师评价方法,它们包括成绩效果考评法、末位淘汰制、增值评价法、教学档案袋评价法、课堂听课评价法、微格教学评价法、校长与同事评价法、目标合同评价法、自我评价法。[③]

梁红京所著的《区分性教师评价》论述了区分性教师评价的含义和实施策略。梁红京指出:“在评价上人们需要对教师个体作出区分,认识不同教师所特有的个性化实践知识,并作出相应的、有针对性的评价,以便真正发挥评价的激励和发展功能。”[④]梁红京认为,“按照‘共同建构’的主张,教育评价所涉及的价值具有多元合理性,评价本身也是多元的,它应该因评价对象而异,评价者在形

① 格兰特·威金斯著,国家基础教育课程改革“促进教师发展和学生成长的评价研究”项目组译:《教育性评价》,中国轻工业出版社2005年版,第12页。

② 王斌华著:《发展性教师评价制度研究》,华东师范大学出版社1998年版,第114页。

③ 王斌华编著:《教师评价:绩效管理与专业发展》,上海教育出版社2005年版,第98页。

④ 梁红京著:《区分性教师评价》,华东师范大学出版社2007年版,第6页。

成评价结论的过程中所起的是促进形成真实有效评价结论的作用，而不是起权威的决断者的作用"[①]。梁红京描述和分析了区分性教师评价实施过程中评价者职责的区分、评价对象的区分、评价标准的区分、评价时间的区分、评价方式的区分、改进建议中专业支持性活动的区分。

美国学者丹尼尔森和麦克格雷尔对教师评价作了系统的研究。他们认为，现行的教师评价体系的主要缺陷在于过时的评价标准、"好的教学"标准的缺失、评价欠缺精确性、单向信息交流、管理人员专业知识有限。[②] 丹尼尔森和麦克格雷尔总结了以往教师评价的经验，设计了教师评价的基本蓝图，论述了教师评价标准，说明了教师评价信息的来源，描述了教师评价的程序和设计过程，并探讨了针对不同类型教师进行评价的方法。

古斯基论述了教师专业发展评价问题。他认为，教师的"专业发展被定义为增进教育者的专业知识、技能和态度的过程"。"教师的专业发展是一个有意识的、持续的和系统的过程。"[③]教师专业发展的主要模式包括培训、观察和评估、参与发展、研究小组、探究性研究、个体指导活动、辅导。

（六）价值论相关文献分析

20 世纪 70 年代末以来，我国兴起了价值研究热潮，人们出版了不少价值论方面的论著。

我国一些研究者着重探讨了价值认识和价值真理问题。1980 年，杜汝辑发表文章探讨事实和价值的关系问题，开创了改革开放以来价值论研究的先河。杜汝辑认为，事实和价值既相联系又相区别，不仅存在事实的知识和价值的知识，而且存在事实的真理和价值的真理。[④]

刘奔和李连科提出了真理观和价值观的统一问题。他们主张真理观和价值观是内在统一的，两者统一的基础是科学的实践观。不把握客观真理，就不可能实现任何价值。科学的价值观建立在科学的真理观的基础之上。[⑤]

李德顺也从多个方面论证了价值和真理的统一问题，主张真理和价值是人

---

① 梁红京著：《区分性教师评价》，华东师范大学出版社 2007 年版，第 8 页。

② 丹尼尔森、麦克格雷尔著，陆如萍、唐悦译：《教师评价：提高教师专业实践能力》，中国轻工业出版社 2005 年版，第 4 页。

③ 古斯基著，方乐、张英译：《教师专业发展评价》，中国轻工业出版社 2005 年版，第 12 页。

④ 杜汝辑：《马克思主义论事实的认识和价值的认识及其关系》，载《学术月刊》1980 年第 19 期。

⑤ 刘奔、李连科：《略论真理观和价值观的统一》，载《光明日报》1982 年 9 月 18 日。

类在认识和改造世界的过程中形成的认识论的基本范畴,它们体现了人认识世界和改造世界的两个尺度,即事物的客体尺度和人的内在尺度。价值是能满足主体一定需要的客体态势。①

张岱年着重探讨了中国哲学价值观,他认为,我国古代重要哲学家的价值观主要包括春秋时代人们提出的立德、立功、立言的三不朽说,孔子提出的以仁为本的道德至上论,墨子崇尚功利的功用价值论,孟子宣扬的"良贵"的人生价值论,道家的"物无贵贱"的相对价值论,《易传》的创新价值论,荀子的人贵论,法家的道德无用论,王充的"德理具足"的价值论,宋明理学的价值论。

李连科的《世界的意义——价值论》是 20 世纪 80 年代我国第一本价值哲学著作。李连科论述了价值与价值评价、价值与科学认识、物质价值、精神价值、人的价值、改革与价值观等一系列问题。李连科指出:"价值就是客体与主体需要之间的一种特定的关系。"②价值"既取决于客体,又取决于主体,取决于主体的需要和主体的实践活动"③。

李德顺的专著《价值论——一种主体性研究》分别探讨了价值的本体论、价值的认识论、价值与真理的辩证关系三个方面的内容。李德顺主要从主体的地位、主体的对象化作用过程出发研究价值的本质和特点。李德顺认为,"价值关系是主体与客体之间一种客观的基本关系"。"价值是对主客体关系的一种主体性描述。它代表客体主体化过程的性质和程度。"④

王玉樑的《价值哲学》分别论述了价值哲学的对象和发展史、价值的本质和规定性、价值分类、价值与实践和认识的关系、价值与历史观和社会生活的关系、价值目标和选择、价值观念的实质和功能等问题。王玉樑主张用效用界定价值,他指出:"价值即客体属性与功用能满足主体需要的效应。"⑤价值之所以普遍存在,就是因为主客体之间普遍存在着相互联系和相互作用。价值包括物质价值、精神价值、政治价值和人的价值。价值实现过程就是由自在价值,到自为价值,再到创造价值,最后实现价值的过程。

袁贵仁的《价值学引论》将价值学与人学和文化学结合起来进行研究,以形

---

① 李德顺:《真理和价值的统一是马克思主义的重要原则》,载《中国社会科学》1985 年第 3 期。

② 李连科著:《世界的意义——价值论》,人民出版社 1985 年版,第 91 页。

③ 同上,第 95 页。

④ 李德顺著:《价值论——一种主体性研究》,中国人民大学出版社 1987 年版,第 108 页。

⑤ 王玉樑著:《价值哲学》,陕西人民出版社 1989 年版,第 36 页。

成一种实践论的价值学，一种主客体统一论的价值学。袁贵仁认为，“价值是一种客观存在的社会现象。价值是客体对于主体所具有的意义”[①]。价值与需要的关系问题是价值学的核心问题。价值的创造是主体的客体化，或人的主体性的对象化过程。

（七）评价论相关文献分析

马俊峰的《评价活动论》是我国出版的评价理论研究方面的第一本专著。马俊峰从价值论的视角出发研究评价理论，他认为，价值决定评价，评价论从属于价值论。价值是客观的，评价是对价值这种主体性事实的反映。马俊峰指出，价值“大致沿着四个维度来分布，这便是功利价值、道德价值、审美价值、学术价值，相应地，功利评价、道德评价、审美评价、学术评价就是把握这些价值的几种基本形式”[②]。功利评价是对一定客体的功利价值的评价。道德评价是对一定客体的道德价值的评价，审美评价是对一定审美客体的审美价值的评价，学术评价是对一定学术价值的评价。评价活动包括三个层次的评价，即下意识的评价、情感水平的评价、理知水平的评价。评价过程包括评价标准的确立、评价信息的获得、评价方法的使用、评价推理、评价判断、评价检验、评价的理想目标的达成等。为了实现评价的科学化，人们有必要遵循主体明晰化原则和标准具体化原则。

冯平的《评价论》从心理学的角度出发研究评价问题。冯平认为，“评价是一种以把握世界的意义或价值为目的的认识活动”[③]。在冯平看来，评价的对象是主体和客体之间的价值关系，评价实际上把握的是价值主体的需要和价值客体的属性与功能的关系。在评价中，评价标准是评价活动的核心，是制约评价结果的直接因素。评价主体的生理系统是心理活动的自然前提。冯平指出，评价主体的心理背景系统包括五个子系统，即“无意识、评价主体的个性、知识系统、社会规范意识和价值观念体系”[④]。评价的心理运作的目的是为了形成评价方面的结论。影响评价的心理运作的因素主要包括评价情景、情感的作用、意志的作用、联想和想象的作用。评价的合理性取决于满足三个条件，即评价所依据的关于评价客体的信息必须是符合实际的、是真的；评价的视角、参照客体集合、评价标准与评价目标必须具有逻辑自洽性和和谐性；评价所指引的

① 袁贵仁著：《价值学引论》，北京师范大学出版社 1991 年版，第 237 页。

② 马俊峰著：《评价活动论》，中国人民大学出版社 1994 年版，第 168 页。

③ 冯平著：《评价论》，东方出版社 1995 年版，第 30 页。

④ 同上，第 46 页。

行为必须是合目的的。

陈新汉的《评价论导论》主要从认识论的角度探讨评价问题。陈新汉认为，“认识活动是认知、评价和审美活动的统一。评价活动以价值为对象，价值是第一性的，价值决定评价活动的具体形式”①。主体需要是评价活动的出发点，评价标准属于认识论范畴。评价活动的思维形式是评价的重要问题，评价活动的思维形式包括规范、价值判断和评价推理。意义是评价活动成果的存在形式，是评价活动的产物。意义作为价值活动的观念的形态，有一个对价值是否正确反映的问题。

何萍的《生存与评价》也是从认识论的角度出发研究评价问题的。何萍认为，现代哲学把认识论研究的重心由认知转向了评价。目前我国对评价认识的研究注重评价认识的内容，但人们对评价认识的研究不能仅仅限于此，而是必须在这些研究的基础上进一步研究认识的形式问题。何萍指出：“评价认识的广义内涵是关于人的生活世界、生存世界的思维方式。”②

张理海在《社会评价论》一书中指出，社会评价是对社会的评价，即以社会为评价对象的评价。社会评价主体除了社会主体、群体主体外，还有个体主体。社会评价不仅是社会价值关系的反映形式，而且是人类自我评价的实现形式。社会评价的核心是对人的评价。张理海指出：“社会评价具有敏感性、可再评价度高、相对合理度差异和多维度性等。”③

国外的学者也对评价论进行探讨。

美国哲学家杜威主张使用实验法检验价值评价。杜威认为，原来人们是根据是否符合于先在对象的情况来构成他们关于价值的观念和判断，而我们现在判断事物的价值，主要依据对事物的后果的认识。他提出价值判断也是与物理判断一样的科学判断，要将实验法运用于价值评价、价值判断，以铲除主观主义或自我主义的根源。杜威指出：“一个道德法则，也像一个物理上的法则一样，并不是无论如何都必须加以信誓和固执的。它的正确性和恰当性，是靠实行它以后的结果来加以验证的，实行以后的结果，是检验一种道德是否正确的标准。”④

---

① 陈新汉著：《评价论导论》，上海社会科学院出版社 1995 年版，第 49 页。

② 何萍著：《生存与评价》，东方出版社 1998 年版，第 15 页。

③ 张理海著：《社会评价论》，武汉大学出版社 1999 年版，第 98 页。

④ 杜威著：《确定性的追求》，载周辅成编《西方伦理学名著选编辑》（下卷），商务印书馆 1987 年版，第 720 页。

英国哲学家拉蒙特出版了《价值判断》一书。拉蒙特认为，价值判断是关于事物的存在、保持和消亡的判断。价值判断是对一种意动倾向的表达，是对需要的表达。他把价值判断分为两类，一类是价值判断的绝对形式，即认为事物是好的；另一类是价值判断的相对形式，即对几个好的事物中它们各自好的程度的认定。从理论上说，绝对的形式更为基本。为了作出正确的选择，主体应当将各种被认定为好的事物的价值大小排出等级名词。拉蒙特指出："价值是根据'机会成本'来衡量的。"①评价就是一个评定机会成本的过程。评价机会成本的尺度是共同需要。

七、研究方法、基本概念及基本结构

（一）研究方法

本研究主要采用文献法、统计法和问卷调查法。

文献法是人文社会科学研究的基本方法，也是本研究赖以支撑的基本方法。文献是把人类知识用文字、图形、符号等手段记录下来的东西。文献法就是对于文献进行阅读、分析、整理从而找出事物本质属性的一种研究方法。教育文献分析有助于人们全面准确地掌握所要研究问题的实际情况，对问题解决提供科学的论证。

本研究采用统计法对均衡发展状况进行分析。统计法是在质与量的统一中，从数量方面认识事物的科学方法，它通过统计资料的搜集、整理和分析这三个步骤，揭示事物的质，反映事物的规律性。为了清晰地认识区域基础教育特别是义务教育均衡发展情况，有必要利用相关的区域教育事业发展和经费方面的大量统计数据，并经过分类、整理和分析，从中找出基础教育特别是义务教育均衡发展方面的内在联系即发展规律。

为了了解教育督导、学校、教师、学生评价的相关情况，本研究也采用问卷调查法。问卷调查法是研究者用严格设计的统一问卷，通过书面语言与被调查者进行交流，以搜集研究对象关于教育问题或教育现象的信息和资料的方法。为了全面了解教育评价的相关人员对评价工作的基本看法，有必要设计教育行政部门的管理人员对督导评价的看法的问卷、校长对教师评价的看法的问卷、教师对学生评价的看法的问卷、学生对教师评价的看法的问卷。问卷调查的内容既注重调查事实，也注重调查个人的态度。问卷题目既包括选择题，也包括

---

① 拉蒙特著，马俊峰、王建国、王晓升译：《价值判断》，中国人民大学出版社 1989 年版，第 68 页。

开放题。

（二）基本概念

一些研究者对区域教育作了不同的界定。黄孟源指出："区域教育是指在一定行政区划内或多个衔接在一起、共性比较突出的行政区划联合而成的广义区域的教育。"[①]顾建军指出："区域教育是指占有一定地域的人口集体与自然区域所构成的区域社会中所客观存在的相对独立而又基本稳定的教育实体。"[②]

区域教育介于宏观的国家教育与微观的学校教育之间。国家教育系统所发生的各种关系和规范必然会在区域教育中反映出来，同时区域教育又以自身的关系和规范能动地影响到具体而微观的学校教育过程。

区域综合评价包括评价过程和评价主体两个方面，就评价过程而言，综合评价包括教育活动实施前、实施中和实施后的评价。实施前的评价包括在教育活动开始前，为使活动取得更加明显的效果而进行的评价。实施中的评价包括在教育活动过程中，为修正活动本身，使活动取得更加明显的效果而进行的评价。实施后的评价包括在教育活动告一段落时，为把握这段活动效果而进行的评价。教育评价也包括置身于教育活动之外，为对活动作出客观研究以及探讨改善方法而进行的评价。就评价主体而言，综合评价主体包括督导部门的管理人员、学校的校长、教师、学生。

（三）基本结构

除了导论，本书包括十章。这后面的十章细分为五个部分。

第一部分包括第一章和第二章，它旨在描述和分析全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价的思想观念和制度约束条件。第一章着重描述和分析区域教育综合评价理念和实施策略。第二章论述区域综合评价制度、体系和机制。

第二部分包括第三章和第四章，旨在进行经验分析，即利用教育事业、经费方面的统计资料和问卷调查的统计资料展示区域教育均衡发展状况，了解相关人员对评价的基本看法，说明评价的实际情况。

第三部分包括第五章和第六章，旨在描述和分析教育行政部门对学校进行督导评价和学校进行自主发展评价和其他形式的评价的方法和结果。

---

① 黄孟源：《可持续发展区域教育研究》，载《中国人口、资源与环境》2000 年第 10 卷第 1 期。

② 顾建军：《区域教育发展不平衡的理论探讨》，载《内蒙古师大学报》1999 年第 4 期。

第四部分包括第七章和第八章，旨在对学校内部进行的教师评价和学生评价进行系统分析。

第五部分包括第九章和第十章，旨在描述和分析区域教育综合评价研究的价值论和评价论基础。

第一章

区域教育综合评价理念和实施策略

在开展区域综合评价工作时，人们首先需要确立先进的理念。理念是行动纲领中的核心因素，是指导思想中的基本指针。先进的理念能将社会事业导向科学发展的轨道，而陈腐的理念只会将社会事业导向歧途。

先进理念的运用得益于实施策略的提出和不断具体化。理念示明行动方向，而策略提供行动工具。

一、区域教育综合评价理念

区域教育评价是利害攸关的实践活动。评价在一定程度上易于成为指挥棒，直接制约人们的行动。它是一把双刃剑，它既可增加人们行动的机会和成功的可能性，也会约束乃至抑制某些无利可图的行动的展开。

（一）区域教育综合评价理念的含义

理念原为哲学概念，哲学家们对理念作了界定。古希腊哲学家柏拉图认为，理念是指永恒不变而为现实世界之根源的独立存在的、非物质的实体，它是唯一真实的存在。在康德和黑格尔看来，理念是隶属理性领域的概念。康德认为，理念是理性所追求的最高的、最完整的统一体。黑格尔认为，"理念是自在而自为的

真理，是概念和观念的绝对统一”①。在德国古典哲学形成后，理念被人们引申为根本的观念。

在学术探讨和日常用语中，理念的概念得到广泛的应用。理念包含概念和理想双重含义。从现实和理想关系的角度看，理念既超越现实、超越生活，又引导现实、引导生活。理念是对理想状态的设定，它反映应当之物的存在状态。在某种意义上，现实之物都是有缺陷的、不圆满的，而应当之物不是指别的，而是指事物存在和发展的理想状态、圆满状态，或者是指事物的理想的、圆满的存在和发展状态。应当之物是理想之物，这种理想的、圆满的状态是一个通过实践活动不断优化的未来状态，在当下的现实世界里是不存在的。

事物的现实状态只是为这种圆满状态提供一个基础。事物的圆满状态是事物发展的一个价值追求的导向性因素，这种导向的力量是巨大的和必然的。事物必须趋向这种状态，否则它就会被淘汰。应当之物具有三个特征。首先，应当之物具有独立存在的特性，应当之物不仅是一种存在，而且是引导事物发展的力量。其次，应当之物具有应然性，应当之物并非现在就已经存在。再次，应当之物具有理想性，这里的理想性不是指人基于对事物的规律性认识而由理性设计的高或低的发展蓝图，而是事物或人在宇宙中应当趋向的状态，是事物或人的一种最佳存在状态。

教育评价也需要理念的引领。教育评价理念是教育评价观念的核心组成部分。教育评价主要是人们的认识活动，它旨在较为准确地反映教育工作的实际情况，并提出改进的措施和办法。在教育评价过程中，人们必然在一定观念的引领下开展活动。在这些观念中，有一些观念是基本的观念，它们起着关键的作用，而有些观念是浅显的观念。教育评价理念是教育评价方面的核心观念。

简言之，教育评价理念是人们通过对教育评价中所追求的教育实践形式方面的理想状态的认知而形成的基本观念，它是建立在对教育活动规律特别是教育评价规律的认识和对时代特征的认识的基础上的。

科学的教育评价理念是一种远见卓识，它能正确地反映教育评价的本质和时代的特征，科学地指明教育评价工作的努力方向。当然，教育评价理念并不是现存的教育评价观念的简单的示明或呈现。形成并落实科学的教育评价理念，是有效推进教育评价工作的基本要求。教育评价理念能够指引和激励人们

① 简明社会科学辞典编辑委员会编：《简明社会科学辞典》，上海辞书出版社 1984 年版，第 418 页。

沿着正确的教育评价方向开拓创新、积极进取，以实现预期的目标和任务。为了办好学校、抓好教育、搞好评价，人们有必要在科学的教育理念指导下认真工作、精益求精。

（二）区域教育综合评价理念划分

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价是一种崭新的教育实践。在开展这方面评价的过程中，人们也必然面临一些新情况和新问题。总的说来，在区域教育综合评价实践中，人们有必要遵循一些基本的理念。

1. 以人为本的理念

第一个基本理念是以人为本的理念。以人为本的理念是当代教育改革和发展的根本理念，也是引领全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价的核心理念。

以人为本的理念是注重教育的科学发展和注重提高人的素质的教育观念。以人为本的教育评价理念建立在对人的本质的科学认识的基础上。人首先是一个自然存在物，具有自然属性。人也是一个社会存在物，具有社会属性。人还是有意识的存在物，具有精神属性，是有理性和有意识的存在。以人为本的科学内涵之一，在于坚持人的自然属性、社会属性和精神属性的辩证统一，以促进完整的人的发展为认识的出发点，以促进人的诸种属性的和谐发展为工作准绳，以实现人的自由个性的发展为目标指向。在教育评价过程中，应当全面综合地反映人的三个方面的属性，全面关注人的物质需求及利益、文化需求及利益、精神需求及利益。那种只单方面地关注物质需求和物质方面的利益、只单方面关注文化需求和文化方面的利益、只单方面关注精神需求和精神方面的利益的做法，都是与科学、合理的教育评价的宗旨相背离的。

以人为本的教育评价理念也要求人们自觉地将人的全面发展作为教育评价的最终目的。人的全面发展是当今社会主义社会努力追求和实现的崇高理想和社会运动。人的发展是一个不断创造进化的、并超越现存状态而趋于理想状态的过程，是一个以生产力的发展为基础的人的自由程度不断提高的过程。马克思曾将人的发展的历史划分为以人的依赖关系为基础的原始的全面性和丰富性、以物质依赖关系为基础的独立性以及以个人的全面发展为基础的自由个性三个阶段。《共产党宣言》把人的发展概括为“每一个人的发展是一切人自由发展的条件”①。

① 《马克思恩格斯选集》(第一卷)，人民出版社 1972 年版，第 273 页。

所谓人的全面发展，是人的社会关系的发展，是人的社会交往的普遍性和人对社会关系的控制程度的发展。人的全面发展并不是指单个人的发展，而是指全社会每一个人的全面发展。人的发展不仅应当是全面的，而且应当是自由的。所谓人的自由发展，是指人作为主体的自觉、自愿、自主的发展，是为了自身人格完善和促进社会进步而发展，是把人当做目的。

人的自由全面的发展是社会发展的最高评价标准，它既是一种崇高的价值理想，同时又是一种现实的社会运动。因此，人们对人的自由而全面的发展，既要从一种终极价值观的意义来理解，又要从一种现实的实践活动的角度来理解。从人的发展状态的理想高度和现实实践的统一的意义上来说，谋求人的自由而全面的发展，既是未来社会的曙光，也是当今社会所应当确立的根本价值取向和目标追求。

教育是培养人的社会活动。教育工作的根本目标在于促进人的全面发展，教育评价有必要服务于人的全面发展这一中心任务，全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价应当将人的全面发展作为根本指针。

以人为本是我国教育方针的核心内容。党的十六大报告指出："全面贯彻党的教育方针，坚持教育为社会主义现代化建设服务，为人民服务，与生产劳动相结合，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。"①与以往的教育方针的提法相比，十六大报告强调教育要为人民服务。为人民服务的核心是将人民的需求和利益放在首位。

党的十七大报告指出："要全面贯彻党的教育方针，坚持育人为本、德育为先，实施素质教育，提高教育现代化水平，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人，办好人民满意的教育。"②党的十七大报告提法有所改变，它强调以育人为本和实施素质教育，这两者都指向人的发展。

两份报告的提法略有不同，但其核心都是强调教育工作的根本目的是培养社会所需要的人，培养社会主义建设者和接班人。

在旨在促进全民优质教育均衡发展的区域教育综合评价过程中，人们有必要把培养社会所需要的人、促进人的自由而全面的发展作为中心工作。

首先，从评价的出发点上看，人们有必要兼顾个人需要和社会需要，兼顾人

① 江泽民：《全面建设小康社会，开创中国特色社会主义事业的新局面》，人民出版社 2002 年版，第 32 页。

② 胡锦涛：《高举中国特色社会主义伟大旗帜，为全面建设小康社会新胜利而奋斗》，人民出版社 2007 年版，第 37 页。

们的需求和利益。社会在进步，教育事业在发展，人们的教育方面的需求和利益也在变化。实现人们的教育愿望，满足人们的教育需要，维护人们的教育方面的利益，也是一个动态的不断发展变化的过程。教育评价理论工作者要细心体察人们的教育愿望和利益的变化情况，使理论研究发挥激发人的积极性、主动性和创造性的功能。教育评价政策制定者要更全面和准确地反映人们的现实教育需求和利益。教育评价实际工作者要采取实际行动，以更好和更有力地实现人们的真正的利益诉求。

其次，在教育评价的指导思想上，教育评价决策者、研究者和实践者要将教育发展为了人民、教育发展依靠人民、教育发展成果由人民分享的行动纲领落实在教育评价的的基本方针、政策和措施的制定和落实的方方面面。就区域教育综合评价目的而言，教育评价旨在促进人们的教育需要的满足和教育方面的利益的实现。就区域教育综合评价的过程而言，教育评价的开展有赖于各个层面的教育当事人。就区域教育综合评价结果而言，教育评价的结果要对教育实际工作产生切实有益的价值。

再次，区域教育综合评价方案的制定和实施要以人为主体，反映人的全面发展的现实状况。一方面，评价的过程和结果能反映人的素质的提高的状况和生活质量的改善状况；另一方面，评价过程和结果要反映教育活动主体的积极性和潜力的发挥程度。

2. 以民主主义为本的理念

第二个是以民主主义为本的理念。教育民主化是20世纪60年代以来世界教育改革的主流。米亚拉雷指出："教育'民主化'现在已经成为几乎所有教育革新和教育改革的一项固有目标。教育'民主化'是目前全球教育系统演变的一个基本趋势。"[①]教育评价的民主化是民主化理念在教育评价领域的自然延伸。

教育民主化包括教育的民主和民主的教育两个方面。前者是民主外延的扩大，即把政治的民主扩展到教育领域，使受教育成为公民的权利和义务；后者是教育内涵的加深，即将专制的、不民主的教育改造成为民主的教育。简言之，教育民主化是指全体社会成员享有越来越多的教育机会，受到越来越充分的民主教育。

区域教育综合评价是教育方面的重要实践活动，它也有必要采用民主的实

---

① 米亚拉雷、维亚尔著，张人杰译：《世界教育史》，上海译文出版社1993年版，第314页。

践形式。

为了实现以民主主义为本的理念，在进行区域教育综合评价时人们有必要采取以下措施。

首先，区域教育综合评价体系和机制的建立必须建立在民主决策和科学决策的基础上。在不损害和影响整体的、长远的社会整体利益的同时，充分考虑各个教育组织和机构里的员工和学生的需求和利益。

其次，区域教育综合评价应当尊重人们的主体地位，发挥人们的首创精神，保障人们的各项教育权益。教育评价方案及其实施效果必须以是否最充分地调动广大师生员工的积极性为根本标准，凡是有利于充分调动教师和学生的积极性的评价措施和手段，就可以积极地采取，凡是从表面上看难以察觉对教师的积极性、创造性的发挥和利用效应的措施和手段，需要经过慎重考虑后再决定是否采用和改进。

再次，改革教育评价的运行方式，实行民主办学、民主管理和民主评价。学校的"大政方针"包括发展战略和规划、基本规章制度、重大资源配置方案必须经由广大教职员工和学生的参与讨论和决策才能加以确定。各组织和机构努力实施科学化管理和人性化的管理相结合的方式，使评价成为优化管理的一个重要途径和手段，在使用刚性评价的同时，逐步发挥柔性管理和评价的作用。

复次，增强基层组织的评价方面的权利和能力。鼓励基层组织开展自主评价，依法管理自己的事务，努力创造良好的评价文化。健全组织和机构的民主管理制度，完善公开办事制度，实行政务公开、财务公开和评价公开，实行集体讨论评价制度和进行机制设计的做法，确保广大员工依法行使民主权利，并对干部进行测评和监督。完善教育评价的法律和法规的建设工作，尽早制定《考试法》以及相关的法律制度，并制定评价方面的实施细则。

最后，实行教育评价方面的决策的民主化、科学化和程序化，形成深入了解民意、充分反映民意、广泛集中民智的评价方面的决策机制。努力提高教育评价方面的决策人员和管理人员的决策水平及工作效率，进一步转变政府职能，改进评价方式，提高管理成效，强化间接管理的体系和机制的建立和完善的工作。改变评价体系庞杂和政出多门的情形，行政决策权、执行权、评价权、监督权有必要适度分离。

3. **以公平为本的理念**

第三个基本理念是以公平为本的理念。袁贵仁指出："所谓公平，就是指一

种相称或平衡关系。”[1]公平是一个关系范畴。公平意味着一种关系，这种关系包含相互联系的两个方面。一方面，自身的条件、努力和合理期待（如需求和愿望）与所得之间的关系。在这种关系中，有必要确定双方是否均衡。正如阿奎那所说的，一种公平的制度或规则旨在“把各人应得的东西归于各人”[2]。另一方面，公平是指人们之间的关系。在这一关系中，有必要确定关系双方是否处于均衡状态，即关系双方的条件差距之比与所得之比是否具有同一比例。

就公平的形式特征而言，存在三种公平类型。第一种是水平公平，即对于具体的个人和单位，取其相同特性，给予相同的对待，这又叫同等特性同等对待。第二种是垂直公平，即对于具体的个人和单位，取其不同特性，给予不同的对待，这又叫不同特性不同对待。第三种是代际公平，即上一代和下一代之间的成本和效益的分担是相对称的。

就公平的具体内容而言，人们可以作出不同的分类。公平可以指社会制度及规则的公平，也可以指收入分配规则的公平，还可以指收入补偿制度的公平。公平的深层本质是利益背后的规则性原因。公平是社会利益分化的产物，如果社会中各个主体的利益高度一致，不存在相互之间的利益冲突，那么人们也就不会产生比较公平与不公平与否的问题。从某种意义上讲，公平问题在私有制产生后凸现出来。正因为人们之间存在利益的冲突，因此也就决定了建立规则的必要性。

罗尔斯指出：“由于产生了一种利益的冲突，就需要一系列原则来指导在各种不同的决定利益分配的社会安排之间进行选择，达成一种有关恰当的分配份额的契约。这些所需要的原则就是社会正义的原则，它们提供了一种在社会基本制度中分配权利和义务的办法，确立了社会合作的利益和负担的适当分配原则。”[3]公平与否反映了有自知之明的人的一种主观判断。有自知之明的人所作的判断，意味着对自己及他人的内在条件和外在条件有充分的认识。人是有理性的存在物，他或她在自身的内在条件和外在条件的约束下，合理地设计自己的目标，并努力追求理想，以求得需求的最大的满足。可见，一个公平的制度或规则趋于使有自知之明的人的需求得到满足。

公平是一个历史范畴，不存在永恒的公平。公平是有条件的，它受到一定历史时期的经济基础的制约。在不同的社会经济制度之下，人们关于公平的观

① 袁贵仁著：《马克思的人学思想》，北京师范大学出版社 1996 版，第 262 页。
② 阿奎那著，马清槐译：《阿奎那政治著作选》，商务印书馆 1962 年版，第 157 页。
③ 罗尔斯著，何怀宏译：《正义论》，中国社会科学出版社 1988 年版，第 2～3 页。

念是具体的和发展变化的。公平也具有广泛性，任何制度和规则又都从一定程度上体现出社会的公平与否。

在促进全民优质教育均衡发展的过程中，教育评价是一个重要的领域。为了做到区域教育综合评价方面的公平合理，人们有必要采取如下措施。

首先，在进行区域教育综合评价时，人们有必要科学和合理地设计教育评价制度，努力保证教育评价制度设计的公正性。

其次，在进行区域教育综合评价时，人们有必要注重个体和群体之间的价值取向和利益关系的协调。人们既要看到多元价值需求存在的合理性，又要看到这些价值需求之间的冲突性，并采取措施努力协调多元价值需求的冲突性。

再次，人们有必要注意经济社会条件对人们受教育权利的影响作用，努力消除此类条件对接受基本教育的不利影响，并在教育评价方面采取相关措施消除社会经济条件方面的障碍。在确保较低层次的教育机会的充分公平的基础上，进一步实现高一层次的教育机会公平。在对社会的教育均衡发展水平进行评价时，优先确保较低层次的教育机会公平状况的改进。

最后，在进行区域教育综合评价时，既要关注人们接受一定数量的教育的现实需求的满足，又要关注人们接受高质量教育的现实需求，努力寻求两者的平衡点。在对教育的政策设计和制度设计进行综合评价时，坚决废止既缺乏公平又缺乏效率的教育制度。充分发挥政府调节机制、市场调节机制、社会调节机制和学校自身调节机制的相应的作用，并使它们相互耦合，发挥协同作用。

4. 以发展为本的理念

第四个基本理念是以发展为本的理念。以发展为本的理念是唯物主义的发展原理在评价领域中的具体运用，它要求保证区域教育评价及其标准对价值追求的跟踪和预见功能。为了促进客观的价值关系的不断更新，现实的评价工作需要着眼于价值关系的发展及评价标准本身的不断更新。

在教育评价实践的历史发展过程中，人们对以发展为本的理念的认识逐步深化。教育评价之父泰勒认为，评价应该是一个过程，而不仅仅限于进行一两个测验。他的这些思想可以被视为教育评价中发展性思想的初露端倪。

20 世纪 60 年代，斯克里文提出了形成性评价的概念。他认为，在教学过程中进行评价，目的是形成适合于评价对象的“形成性评价”。此后，通过布鲁姆等人在“为掌握而学习”教学实践中的运用，形成性评价发挥了巨大的作用，大大促进了学生学习成绩的提高。

20 世纪 80 年代和 90 年代，英国、美国等发达国家的教育评价工作者不断反思教育评价中的弊端，他们正式提出了评价中注重发展的观点，即发展性评

价的观点。发展性评价是相对于以往以鉴定选拔为目的的奖惩性评价而言的，它最初是由英国学者纳托尔(D. Nuttall)和克利夫特(Clift)等人倡导的，它源于对奖惩性教师评价制度的反思和批判。

发展性评价制度具有以下四个特征。第一，在评价方向上，它不仅仅注重评价对象的现实工作计划和表现，而且更注重其未来发展，是一种面向未来的评价。第二，在评价结果的使用方面，发展性评价以未来发展为目的，评价结果不与奖惩直接挂钩，这样能使评价对象做到襟怀坦白、没有顾忌，积极参与评价。第三，在评价主体和对象的关系方面，由评价者和被评价对象相互协作，制定双方认可的发展目标和评价计划，由评价双方共同承担实现发展目标的职责。第四，在评价的互信机制上，评价者与被评价对象完全建立在互相信任的基础上，和谐的气氛贯穿评价过程的始终。

以发展为本的评价理念的基本含义是全面实施发展性评价，发展性评价的目的是促进评价对象的发展。在评价中，它关注评价对象的实际需要，让评价对象了解自己的长处和不足，帮助评价对象制定符合自身需要的发展计划，激发评价对象的内部发展动机。

为了使区域教育综合评价真正做到有利于教育利益相关者的发展，人们有必要采取以下措施。

首先，在评价某一个客体对主体的价值时，首先有必要指明它对于主体发展的直接意义，同时还要进一步指出得到发展的主体所需要的或能在实践中使客体致力于帮助提供的新的价值。这两个方面相互结合，不断地循环前进，由此可以推动评价不断为教育实践所需要，使评价真正富有生命力。

其次，教育评价的标准和价值观念也需要随着实践的发展而不断发展和改变，使教育价值观和评价标准本身保持完善、改进、更新的活力。就本质而言，教育价值观和评价标准是比知识、真理更富有灵活性和变动性的思想内容。然而，在现实生活中，教育价值观念的变化却常常落后于科学知识的发展，新的教育价值观和评价标准更难以被人们迅速地理解和接受，这是价值意识的主体性所带来的消极因素。为了防止和改变教育价值观念的僵化状态，保持教育评价的活力，就有必要不断提高教育评价者的理性思维能力和实践感受能力。

再次，教育评价者要全面地判断评价对象的教育活动情况。评价者既要看到评价对象在同类中的地位，又要了解他在自身发展过程中的变化情况。在评价过程中，评价者要全面地了解情况，不能因为评价对象的某一方面的不足，就全盘否定他的成绩；也不要因为他在相对性评价中的位置靠后，就看不到他在个体内差异评价中的进步。

最后，对多样化的评价对象来说，有必要采用多样化的评价方式，因为单一化的评价方式势必造成对某些评价对象的不公平。在评价过程中，努力使评价者具有考虑被评价者的发展的初衷，考虑到他们之间的具体差异，并以灵活多样的评价方式促进评价对象的协调发展。

5. 以实效为本的理念

第五个理念是以实效为本的理念。马克思认为，共产主义"从一开始就是现实的和直接追求实效的"①。教育评价的实效理念，是指在教育评价中注重评价工作的实际效益的理念。

实效理念是价值的客观性和实践性的要求。人们在评价中必须以一定的主客体之间的价值关系中的现实的或必然的客观结果为评价依据，特别是以实践为最高的价值标准形式。所谓价值标准形式，就是在实践中、通过实践、为了实践而进行价值评价。

实效是在实践中形成的结果，诸如某种物质结果或精神产品同主体需要之间的关系状况，其中对主体具有肯定性质的状况，叫"效益"。"实效"与"虚效"相对立，两者的根本区别在于主体的需要是否得到真正的满足。如果被满足的不是主体的客观需要，而仅仅是未能反映客观需要的主观意向，那么所谓的"效益"就是"虚效"，即主观想象中的"效益"。日常生活和工作中表现出来的形式主义、追求虚荣、重名轻实、搞花架子、哗众取宠等都是所谓虚效。虚效和实效的区别，不在于有没有主观追求，而在于主观追求同客观需要之间是否吻合方面的关系。

对人的需要不能采取简单化的看法，所以，满足人的精神需要不能一概都看做是虚效。人的求知需要、道德需要、审美需要、理想需要、信仰需要等，在同自己的社会存在和发展相一致时，都是客观需要，对这些需要的满足也是实效，不是虚效。

教育主要是改变人的认识的过程。教育工作必须考虑人的需要的满足。

在教育实践中，实效的质和量是分层次的。例如社会效益和经济效益、政治效益和文化效益、管理效益和工作效益、道德效益和社会心理效益是不同质的效益。

在具体的评价工作中，有实效的评价活动对被评价者和评价者都能带来益处。通过追求实效和分享实效的好处，人们确认评价的规范和引导作用。人们

① 《马克思恩格斯全集》(第42卷)，人民出版社1972年版，第121页。

对实际效果的认同意味着好的榜样的树立，它使被评价者能认真对待评价工作，切实做好本职工作。对于评价者来说，讲实效的评价是一种有效的管理手段，它能促进相关部门和单位切实改进工作。

为了使区域教育综合评价真正做到讲求实效，人们在评价时需要采取以下措施。

首先，在评价中，正确处理价值认识和价值评价的关系，积极采用行之有效的政策和措施，开展务实型评价。在实际的评价工作中，要反对理论脱离实际，反对以空想和幻想代替政策，反对讲动机不问效果的行为，反对讲耕耘不问收获的做法。

其次，重视教育实践过程中的绩效评价。所谓绩效评价，就是以事先设立的教育目标为标准，对目标达成度进行评价的方式。例如，在学生学年结束或毕业时对学习水平进行最终评价，对学校和教师的学年结束时的工作进行评价等，都是绩效评价的方式。

再次，在教育评价中，关注人的发展的长期性、动态性和教育效果的综合性和迟缓性的特点，事先制定科学、可测的目标，使绩效评价的标准尽可能反映绩效的全面性和综合性的特点。显而易见，如果绩效评价标准不科学、可测性差，那么，评价结果的真实性就难以得到保证。

复次，评价者必须严肃认真地对待评价工作，使评价工作真正起到改进工作的实际效果。

最后，人们有必要防止敷衍了事、形式主义、例行公事等做法。这些做法使评价工作走过场，易于使评价的参与者弄虚作假、贿赂欺骗、蒙混过关。

二、区域教育综合评价策略

区域教育综合评价是一项社会实践活动。为了提高社会实践活动的成效，有必要精心设计和使用策略。理念指向战略的构想，而策略指向战术的运用。只有战略和战术两者均得到合理的布局和演练，实战才能成功。

（一）区域教育综合评价策略的含义

策略一词原指大规模军事行动的计划和指挥，在更一般的意义上指为了达到某种目的使用的手段或方法。在评价实践中，这个词常与“方法”、“步骤”同义。评价策略主要涉及评价程序和方法。

以提高评价效能为目的的教育评价策略（Evaluation Strategy），近年来在教育评价领域里越来越受到重视。教育评价策略的选择和制定构成教育评价的中心环节。教育评价策略是指为了达到某种教育评价方面的预期效果而采用的多种评价行动方面的综合方案，也就是在教育评价目标制定和达成方面的程序化的评价行动方案。研究教育评价方面的策略，目的在于在根据已经确定的评价任务和方式方法的基础上，有针对性地选择和组合相关教育评价要素，以形成具有特定意义的教育评价方案。

在实施素质教育和促进教育均衡发展的过程中，江东区广大教育工作者特别是评价管理者和操作者努力改进评价的工作方式方法。在实践中，他们注意制定、选择和利用评价策略。

（二）区域教育综合评价策略划分

依据区域教育综合评价的内在逻辑，可以确定以下九个具体的评价策略。

1. 教育功能选择和发挥方面的面向主体发展策略

在教育评价的功能问题上，存在两种基本取向，一种注重挑选的功能，另一种注重发展的功能。美国教育学家布鲁姆对这两种教育评价的功能观作了比较。他首先对传统的教育评价功能观予以描述，他指出："许多世纪以来，世界各地的教育强调了一种选拔功能，教师和行政人员的许多精力都用于确定在教育计划的每一个重要阶段应淘汰的学生。公共教育体系的顶峰被认为是进入或完成大学学程。因此，在 100 个接受正规教育的学生中，只有约 10％的学生被认为是由于天资或教养而能适合高等教育的严格要求。教育工作者对于在教育体系不同阶段所淘汰的 90％的学生没有兴趣。在这种十分浪费的做法后面，隐藏着这样一种观点：只有很少的人能真正完成中学或进入并完成中学教程。教育的基本任务被假设为：鉴定少数可以进入并完成中学学程、然后再接受高等教育的人。"[①]由此可见，传统的教育评价功能观认定教育系统是一个不断筛选的过程，以便培养和造就顶尖的人才。显而易见，传统的教育评价的功能观十分忽视教育的发展功能。尽管它也重视极少数尖子的培养和发展，但其代价十分巨大，绝大多数人的发展受到严重束缚。

布鲁姆赞赏一种新的教育功能观，他归纳了这一种观点，指出："与这种为了选拔目的而使用学校的观点十分不同的见解是：教育的基本功能是使个人获得发展。根据这种见解，学校的中心任务是：发展能使学生在一个复杂社会中

① 布鲁姆等编，邱渊等译：《教育评价》，华东师范大学出版社 1987 年版，第 1 页。

有效地生活的那些特性。其基本假设是:通过教育手段能够发展英才;学校的主要资源应当用于增进每一个人的工作能力,而不是用于预测或选拔人才。”①教育评价不能只着眼于选拔人,教育评价应当致力于造就人才。

从辩证的观点看,学校教育同时具有选拔和培养两个基本功能,教育评价也兼具选拔功能和培养功能。但是怎样在这两个功能之间保持一种相对平衡的状态,则是每一个社会特别是教育组织和机构需要认真加以考虑的问题。从当代社会发展的趋势看,人们有必要更加注重教育的发展功能的实现。

为了促进全民优质教育均衡发展,在进行区域教育综合评价时,江东区的各方面教育评价主体采取以发展性评价为主、选拔性评价为辅的功能定位策略。江东区的做法的特点在于不是简单地限于对评价类型作划分和选择,而是对评价功能进行恰当的分析和定位。

从教育工作的深层结构的角度看,教育评价的重心在于促进被评价者的良好发展。对学生评价而言,评价功能在于促进学生个性全面自由发展。教育工作者必须十分关心所有青少年儿童的最充分的发展,而学校的责任将是寻找能使每一个学生达到他可能达到的最高学习水平的学习条件。

在实施面向主体发展的教育评价策略方面,江东区采取了如下做法。

第一,人们着眼于教育领域里评价主体和客体之间的价值关系的发展,开展评价活动。评价的基本作用在于指出这种价值关系运动的后果,以便预见价值变化和发展的未来走向。如果评价只限于指出某些过去的结果以及这些结果好坏的原因,那么评价就失去了它的特殊意义和存在的必要。评价的目的在于促进主客体关系的积极发展,实际上也正是这种积极发展才促进教育价值的产生和增值。评价的要旨在于预见未来。评价某一客体对主体的价值,首先就是要指出它对主体发展的直接意义,同时还要进一步提出发展了主体所需要的或能够在实践中使客体提供新的价值,如此不断地循环前进。

第二,随着实践的发展,人们的评价标准和观念也随着发生变化。为了使评价工作与时俱进,江东区的广大教育评价工作者注意不断更新教育评价标准,使其具有不断完善、改进和更新的活力。通过调整评价标准,使评价工作更好地满足教育活动主体的现实需要和利益诉求。

2. 教育评价主体方面的多元化策略

教育活动与物质生产不同。物质生产是劳动者使用劳动工具对劳动对象

① 布鲁姆等编,邱渊等译:《教育评价》,华东师范大学出版社 1987 年版,第 2 页。

进行加工，以生产产品的过程，而教育活动是教育者与受教育相互作用的过程，旨在教育人和培养人。在开展教育评价工作时，人们有必要将教育活动的主体因素包括进评价及其标准之中，并置其于中心位置。

在实施教育评价主体的多元化策略方面，江东区采取了如下做法。

首先，在开展教育评价活动中努力在各个层面的评价中采用自我评价和他人评价两种方式，并将自我评价作为教育评价必要的组成部分。在具体的操作过程中采取以下策略：(1) 引入自我评价方式，使评价活动真正发挥促进改革、推动工作的作用；(2) 通过自我评价过程促使评价主体自己去寻找问题、自己去解决问题；(3) 在采用自我评价方式时，努力消除外部评价对被评者造成的心理与利益上的压力，真实地反映评价的现实情况；(4) 将自我评价方式转化为被评价者自我定向和监控的价值判断过程；(5) 通过引入和强化自我评价在选择和优化评价过程中的作用，使一些明显不符合条件的单位和个人通过自我评价环节免于申请参评，从而减轻评价组织者的工作量；(6) 实现评价主体和评价客体的角色换位，促使评价客体的自我评价意识和能力的提高，使他们成为自觉的成熟的评价者，取得评价者的主体地位，促进评价工作发生质的变化。

其次，在教育评价过程中人们采用政府评价、机构评价、社会评价等不同方式，进行综合评价。科学的教育评价标准并不是提供一套适用于一切客体、一切对象、一切人的绝对普遍的、永恒不变的标准，而是牢牢把握一定价值主体的现实的具体特性，对具体问题进行具体分析，在考虑评价主体及其需要的多维性、特殊性的基础上解决评价中的各种问题。因此，在促进全民优质教育均衡发展的区域教育综合评价中，人们有必要开展多维度的评价。这些维度包括执法部门对教育部门的评价、督导部门对政府部门和教育行政部门的评价、教育行政部门对学校的评价、社会中介组织对教育行政部门和学校的评价、学校对教师的评价、教师对学生的评价等。

3. *评价任务分工的细化策略*

评价任务分工是对已经确定的教育评价任务进行人员的职责方面的安排，以使它具有一定的系统性和整体性。任务分析是一种工程技术方面和人员培训方面得到广泛应用的技术。邵瑞珍指出："第二次世界大战后期，美国的许多心理学家应召入伍。他们在实验心理学方面受过严格训练。他们将从实验室得出的学习原理应用于实际训练情境，并在某些方面取得成功。"[①]在培训方

① 邵瑞珍主编：《学与教的心理学》，华东师范大学出版社 1990 年版，第 188 页。

面，任务分析法有其明显的优点，但任务分析法在其他领域也得到了很好的应用。

在教育评价方面，任务分析也是一个有用的技术。任务分析的核心思想是对活动结果和目标进行深入的分析，以形成一个十分清晰的任务结构。

在区域教育综合评价任务细化方面，江东区采取了如下做法。

第一，清晰地陈述评价目标。评价目标是评价工作的结果方面的实际内容和结构。一般说来，评价工作目标涉及一定时段后相关的教育、教学、管理和学习等方面的结果的变化程度。比较好的做法是对行动目标进行分类，形成一个简要的分类系统，并利用此分类系统引导评价工作的开展。目标最好被改造为可观察和可测量的目标，当然，有些领域的目标并非能轻易地转换为可观察和测量的目标，对此人们也不要强求。

第二，对评价任务进行细致的分析。评价任务的细致的分析包括四个步骤，即确定评价任务的起点和终点、确定评价任务的性质、确定评价任务的职责分工、确定评价任务的检测方法。教育评价的组织者有必要明确评价任务的基本属性，并分析各项评价任务之间的相互联系。评价者根据评价任务的性质对评价任务进行分类，并将有相互联系的各项任务加以必要的组织。具体的任务分析方法包括归类分析法、层级分析法、综合分析法。

第三，评价组织者要做好评价的宣传和动员工作，向被评价者或评价对象讲清楚评价的目的和意义，充分调动评价对象的积极性。

4. 评价标准制定方面的适切标准策略

标准是评价学中的一个重要的概念。“标准有两种含义：一是指测量的尺度，即标准物，如用来测量长度的尺子；二是指事物质的临界点在量上的规定。”[①]通俗地讲，标准是指“要求、优良或完成的程度或水平”。

教育评价标准是目前评价中最难解决的问题之一。评价标准的科学性程度极大地影响着评价质量。从实际操作的角度看，教育评价标准是衡量评价对象达到评价指标要求的尺度。评价标准是开展评价工作的基础，也是评价结果是否可信和有效的关键。

评价的最终目的是促进教育改革，提高教育质量。因此，在制定评价标准时，无论以什么作为依据，评价标准都要有利于评价最终目的的达到。

为了制定适切的评价标准，江东区采取了如下做法。

---

① 王孝玲编著：《教育评价的理论与技术》，上海教育出版社 1999 年版，第 69 页。

第一，在教育标准制定方面使用充足依据策略。为了在标准制定过程中形成和使用充足依据，有必要关注以下五个方面：(1) 揭示和概括社会政治经济文化发展对教育的现实需要，并将这些需要与教育评价的相关领域挂钩，确定真实的评价需要，最终加以细化；(2) 分析国家的法律、制度、方针政策，在明确教育评价任务和方法的基础上，确定教育评价的制度和规范方面的约束因素，确定评价标准的可能性范围；(3) 进行相关的教育研究特别是教育评价研究，找到可资利用的开展相关评价工作的特定的理论依据和方法支持；(4) 搜集、分析和整理相关经验，提供可行的操作性方案和可参照的标准；(5) 进行深入的专题分析和研究工作，形成基本的标准制定工作框架，并确立基本评价标准的参照系。

第二，确定标准的形式方面的结构并加以优化。教育评价标准的形式包括三个要素，即强度和频度、标号、标度。所谓强度是指指标体系项目要求的程度和各种规范化行为的优劣程度。频度是指达到指标体系项目要求的数量或各种规范化行动的相对次数。标号是指不同强度和频度的标记符号。标度是指尺度。人们有必要选择合适的评价标准的表示形式。

第三，确定教育评价标准的内容方面的结构并加以优化。教育评价标准的内容包括三个要素。第一，以职责标准为规范性方面的标准，以素质标准为基础性方面的标准，以效能标准为最终表现方面的标准。职责标准是被评价者在所从事的被评的工作中的基本职责方面的标准，它反映实际工作或任务承担方面的基本要求，是一个客观的标准，是检测和评价结果的主要参照系统之一。素质标准是指被评价者自身的基本素质，它反映被评价者能否完成相关的工作目标和任务。素质是一个基本的门槛标准。对没有基本的素质条件的人和单位来说，他们难以承担和完成任务。效能标准是工作分配和任务完成方面的标准，它反映实际工作是否达到预期目标。在一个极其综合的评价中，上述三个方面的标准都是十分必要的。但在进行评价时，人们也可以采用单一的标准对单一的工作和任务执行情况进行评价。单独的职责评价、素质评价和效能评价也是可行的。

第四，在评价标准制定程序方面，采用合理化策略。评价标准制定的程序主要包括对评价目标进行分解、提出草拟的评价标准、征询群众对评价标准的意见、进行小范围的试用标准方面的工作、正式采用评价标准进行实际测评。确保标准制定的程序的合理化，是确保制定科学合理的评价标准的必要前提条件。

5. 评价方案实施中的制度建设策略

一项评价工作的有效实施必须依托相关制度的建设。缺乏必要的评价方面的规章制度，教育评价工作本身就难以落到实处。因此，在设计方案时，人们就要预先进行制度方面的设计。例如，在对教师进行评价时，就要建立和完善相关制度。主要的制度包括教师责任制、信息保障制度、教师奖惩制度。

以教师评价为例，在实施制度建设策略方面，江东区采取了如下做法。

在建立教师责任制方面，做好定编、定员和定工作量方面的工作。学校在核定编制时，妥善处理好在编、超编和编外人员的关系，确定各个教师应当负担的工作任务和工作量。建立学校全员的岗位责任制，大家分工明确，工作才能相互配合、整体优化。

其次，建立合理的规章制度，诸如教师缺勤检查制度、教师备课检查制度、教育会议记录制度、教师听课的若干基本要求等。此外，学校还要建立相应的信息保障制度，以便为教师评价提供一个高度民主开放和足够丰富的信息环境。

再次，建立教师奖惩制度，对教师的违纪违规行为予以惩戒，对教师的先进事迹和优异成绩给予奖励。

6. 评价信息搜集方面的信息整体化策略

搜集评价信息是教育评价的基础性工作。评价信息是进行评价的客观依据，是得出科学的评价结论的必要条件。对评价的有关信息占有越多，越能使评价搞得准确合理。否则，教育评价就会陷入主观随意和片面的状态，甚至无法进行。评价信息包括量化信息和非量化信息。

在评价信息搜集的整体化策略方面，江东区采取了如下做法。

第一，建立评价信息搜集的责任制。评价者根据评价的总体要求，逐项搜集信息，以真实地掌握评价对象的基本情况。评价者各司其职，各有明确的分工，各自选择适当的信息源范围和对象，运用多种手段和方法，采集评价信息。

第二，合理选择信息搜集的方式和方法。既注重现有信息，也注重新信息。就现有信息而言，尽可能利用既有的信息，以便提高信息搜集的效率。就新信息采集而言，不仅要注重信息的搜集方式，还要注重信息的各种表现形态及其区别，并根据评价目的有计划地予以采集。精心选择信息搜集的场面和机会，场面主要包括观察场面和测验场面，观察包括自然观察和限制性观察。

第三，建立和完善教育评价的信息网络，逐步实现教育评价的综合化、网络管理化。依托教育评价信息网络，教育评价工作就能够简化，有些方面的教育评价也就可以不必选派专家和其他评价者亲临现场考察，而直接通过网络获取

信息，作出价值判断。教育评价的信息网络包括学校内部网络和学校外部网络两种，学校内部的信息网络以教育、教学等方面的信息为核心，学校外部的信息网络以学生来源、毕业生情况和社会各个用人部门和单位的反馈信息为重点。采用现代技术手段，力求使信息网络科学、准确、简便，以便更好地实现教育评价和管理的目的。

第四，关注信息搜集的数量、质量和结构方面的要求。搜集全面的信息，提高评价依据的充分程度。搜集可靠的信息，提高评价的精确度。搜集有效的信息，提高价值判断的合理性。

7. 形成评价结果方面的综合化策略

在实施评价的过程中，人们有必要选择和使用方法的组合。综合首先是一种根本的思想方法。一方面，评价者要采取多层次的综合方法，“两害相权取其轻，两利相权取其重”。这是一种小的、具体的综合。另一方面，评价者要对评价对象进行横向的综合和纵向的综合。科学的实事求是的评价只能是具体的、历史的评价。人们在某一时期某一环境中不可能包罗万象地理解一切价值，因而必然是有重点的、有一定具体中心的。这也就是轻重缓急、主次、眼前和长远利益之间的综合。科学的分析和综合是科学的评价的生命，辩证的综合是评价科学化的实际内容。

在评价过程中，评价者要善于将多种评价方法有机地结合在一起，以提高评价的广度和深度。

在实施形成评价结果中的综合化策略方面，江东区采取了如下做法。

第一，努力使过程管理评价方法和目标管理评价方法相结合。过程管理评价属于形成性评价，目标管理评价属于终结性评价。

第二，努力使定性分析方法和定量分析方法相结合。定性分析方法是对客观事物的性质进行分析的方法，即从质的方面说明问题；定量分析方法是对客观事物的数量方面进行分析，即提供数量的依据。定性分析是定量分析的出发点，定量分析是定性分析的精确化。在评价过程中，人们不妨采取总体定性—个别定性—总体定量—个别定量—总体定量—总体定性的工作程序和方法，以求得最终评价结果。在最后环节的评价中，人们最好得出总的定量分析的结论和定性分析的结论。

8. 教育评价结果处理方面的物质激励策略

教育评价结果要发挥相应的作用，就必须与激励机制相结合。厉以宁提出了关于动力来自物质利益的假设。厉以宁指出：“从所从事的经济活动中实际得到的收入越大，主动性、积极性就越大；反之，所得到的收入的下降将导致主

动性、积极性的减退。"[①]但动力来自物质利益的假设具有一定的局限性。这是因为，一方面，动力来自物质利益的假设偏于简单。以劳动者个人来说，由于他是一个社会的人，他的利益要比单纯的物质利益或经济利益广泛。另一方面，如果动力只来自物质利益或者经济利益，那么随着物质利益或经济利益的可能的减少，动力也可能相应地减少。教育活动的主体的主动性和积极性非全部来自对自身利益的追求，当活动主体不以个人所得到的利益作为动力，而把社会责任感放在首要位置时，同样会激发出个人的主动性和积极性。主体以个人的兴趣、爱好或其他某种心理因素作为动力时，他们也会激发出主动性和积极性。

在实施有限度的物质激励策略方面，江东区采取了如下做法。

第一，在教育评价中，对于物质激励的作用问题持一种辩证的看法，既注重物质激励，又注重精神激励。

第二，将评价结果与干部教师的切身利益直接挂钩，有效地激发干部教师工作的积极性和主动性。在教师评价中，人们可以将评价结果作为奖惩的依据，比如可以依据当年或连续几年的评价结果来评选优秀。对综合评价结果低于满分值一定比例的单位给予惩罚处分，或者对连续几年倒数几名内的个人给予惩罚。人们也可以规定集体中若有若干名成员评价结果不达到标准的就不能被评为先进集体等。

第三，根据工作重点和实际情况，不断改进物质激励的办法。通过改进评价工作营造宽松的工作、学习和生活环境。

9. 评价机制方面的有效监控策略

在教育系统运行过程中，系统的各个方面总会产生各种各样的困难和缺陷，如果不及时消除这些困难和缺陷，它们就会累积起来，形成"雪球"，越滚越大，并阻碍系统的正常运行。教育评价的一个基本作用，就在于及时发现和清除这些困难和缺陷，从而使系统的运动状态得到不断的调控和改善，保障教育系统的良性运行。

在实施有效监控策略方面，江东区采取了如下做法。

第一，在评价的不同阶段，分析评价的得失，既充分肯定成绩，又指出存在的实际问题，并研究相关的完善措施。在分析评价结果时，不迷信于定量分析方法，而是以定性方法的使用为主。采取讨论方式解释评价结论，并且很好地征求被评价者的意见。

---

① 厉以宁著:《社会主义政治经济学》，商务印书馆 1996 年版，第 394 页。

第二，进行经验总结，采取奖励措施，并表彰先进。奖励包含表彰性质的奖励，也包含政策倾斜。

第三，将评价结果写成书面的报告或材料形式，为领导决策、推广经验和推动工作服务。

第四，加强再评价工作，进行跟踪性的评价和后续的研究工作。

第二章

区域教育综合评价制度、体系和机制

全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价是促进区域教育又好又快发展方面的一种新的尝试。在教育评价实践中，建立和完善教育评价制度、完善教育评价体系和形成合理的教育评价机制，是三个不可或缺的组成部分。

制度是社会生产和生活领域的一个要素。《朗曼词典》指出："制度有三个含义。第一，制度是指存在了很长时期的习惯和惯例。第二，制度是指一个大的社会或者组织。第三，制度是指特定的机构。"[①]由此可见，制度既指规则，也指组织和机构。简而言之，制度是组织体系及其规则。没有规矩，不成方圆。教育评价是人类教育活动中的一个基本领域。教育评价也是一种严密和完整的制度安排。

对于全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价来说，形成一个独特的体系是十分重要的，因为这类评价研究不限于单一类型的评价研究。在区域教育综合评价研究中，评价是一个系统工程，教育评价的体系化是一项十分重要的工作。

《辞海》指出："体系是指若干有关事物相互联系和相互制约而构成的一个整体。"[②]英文词典《朗曼词典》指出："体系包括四个含义。第一，体系是指一组有关的部分组合在一起，诸如建立

① Paul Procter. (ed.) Longman Dictionary of Contemporary English, Longman Group Limited. p. 581.

② 《辞海》编辑委员会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 年版，第 257 页。

邮局体系。第二，体系是指观念、方法或者工作方式的有序的组合，诸如建立新的选举体系。第三，体系是指一个计划，诸如建立挣钱方面的特殊的体系。第四，体系是指有一定规律性的体系，诸如你需要在生活中形成有规律性的体系。"①

教育评价体系涉及教育评价的基本结构，从教育评价活动主体的角度看，教育评价包括个人、学校、政府、社会团体等。在教育评价体系里，个人有多种存在形式。在学校内部评价中，个人包括学生、教师两大群体。学生和教师又可以细分为不同的类别。就学生而言，学生拥有接受教育的平等的权利和机会，学生有法律赋予的权利和义务，学生有遵守法律的义务，有分享社会福利的权利。就教师而言，在教育活动特别是评价活动中力求权利平等、机会平等。教师拥有劳动能力，在使用劳动能力时教师能支配其劳动能力并获得报酬。

完整的教育评价体系构成教育评价运行机制的基础。机制是机器及社会存在物的运行方式。《朗曼词典》指出："机制有两个含义。第一，机制是指一个机器的不同的部分被组合在一起及它所具有的动作。第二，机制是指部分构成整体的安排和行动。"②

一、区域教育综合评价制度

区域教育评价制度是区域教育评价的组织体系及其规则体系。评价制度是决定评价绩效的关键因素之一。

（一）区域教育综合评价制度的含义、功能和意义

教育评价是一项严肃而重要的工作。为了使这一项工作正常进行，充分发挥其作用，人们有必要建立具有权威性的评价组织机构，形成能促使组织机构正常运行的规则系统。

1. 区域教育综合评价制度的含义

社会活动千差万别，但是通过仔细观察，人们不难发现，社会活动遵循一定的规则，它是有规律性的。社会生活有一定的秩序。之所以社会活动按照一定

① Paul Procter.（ed.）Longman Dictionary of Contemporary English, Longman Group Limited. p. 1 127.

② 同上，p. 675.

的规则进行，是由于人们通过实践和摸索逐步认识到规则的现实作用，并设计、使用和遵循一定的规则。制度是一种客观的社会存在，人类社会之所以建立各种制度，有一个共同的目的，就是为了使各类、各种层次的工作或者活动顺利地、连续地和有效地进行，以获得相关活动方面的较好的工作效果。

我国著名社会学家孙本文指出："制度是社会公认的比较复杂的而有系统的行为规则。"①从社会学的角度看，社会制度是在一定历史条件下形成的社会关系和与此相联系的社会活动的规范体系。一切社会制度都包含着一套活动规则即规范系统，它规定人们之间的相互关系以及他们各自的行为模式。规范体系包括社会的风俗、习惯、传统、惯例、道德、伦理、准则、章程、条例、仪式、法律等。② 由此可见，规范体系内容十分庞杂。

《辞海》指出："制度是指要求成员共同遵守的、按一定程序办事的规程。""制度也指在一定历史条件下形成的政治、经济、文化等方面的体系。"③规程也即规章制度，制度需要依托组织和机构等实体。没有人群集合体，则制度无所依傍。

人们也可将制度理解为组织和规则两个方面。翟天山指出："所谓制度，通常有两层含义：(1) 机构或组织的系统；(2) 机构或组织系统运行的规则。这两个方面是不可分的。"④一个机构或组织系统之所以成为统一和完整的系统，就是因为它具有一套明确的、具有约束力的运行和协调规则，这套规则为系统内的每一个成员所理解和遵守，对系统的运行起强有力的约束作用。而一定的制度或规则总是以一定的组织或机构系统为对象的，它起到制约和协调机构和组织之间及其内部的各种关系的作用。合理的规则有利于系统的持续的存在。

教育评价必然包含制度层面的内容，教育评价制度也是教育制度的一个重要的方面，是在特定的教育活动中形成和使用的制度。所谓教育评价制度，就是人们在教育评价活动中必须共同遵守的具有法律效力的办事规程或行动准则。⑤

区域教育综合评价是一项严肃规范的教育管理活动，它要求具有科学的规程和统一的行动准则。区域教育综合评价系统之所以能成为一个有序的系统，是因为教育评价活动中有一套明确的、具有约束力的运行和协调的规则。

---

① 《社会学概论》编写组：《社会学概论》，天津人民出版社 1984 年版，第 157 页。

② 同上，第 165 页。

③ 《辞海》编辑委员会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 年版，第 210 页。

④ 翟天山主编：《教育评价学》，高等教育出版社 2003 年版，第 277 页。

⑤ 吴钢著：《现代教育评价基础》，学林出版社 1996 年版，第 243 页。

从系统论的角度看，区域教育综合评价制度是一个完整的系统，它主要由三个子系统构成，即教育组织机构子系统、教育程序管理子系统和教育质量管理子系统，它们是一个完整的统一体。教育组织机构子系统主要发挥评价的组织方面的保证功能，教育程序管理子系统具有使评价科学运行的制度化功能，教育质量管理子系统具有保证评价信度、效度和发挥效用的制度化功能。这三个子系统相互依存，共同决定着教育评价制度的整体功能。

区域教育评价制度既是整个社会的评价制度的一个部分，也是教育制度一个必要的组成部分。评价制度的建立一方面也受到宽泛的社会制度的制约，另一方面也受到特定的教育制度的制约。评价制度在很大程度上决定着教育评价模式的选择和使用，而不同的评价模式又反映不同的价值取向，因此，教育评价制度不同，则教育评价模式也不同。

2. 区域教育综合评价制度的功能

区域教育综合评价制度具有管理功能。区域教育综合评价制度在管理方面的功能，主要是指评价制度对教育管理、学校管理乃至社会公共行政管理所具有的价值导向的属性和效应。

区域教育综合评价制度具有教育功能。区域教育综合评价制度既是某种教育理念的体现，又必然对评价对象产生引导的教育作用，它强有力地约束人们的教育行为。

区域教育综合评价制度也具有一些基本属性。(1) 独立性。区域教育综合评价归根到底是对教育的过程和成效进行价值判断，为了使这种评价客观公正，就有必要在制度层面上赋予教育评价以相对的独立性。(2) 变异性。区域教育评价综合制度的建立不是一成不变的，随着时代的变化，区域教育综合评价制度有必要作相应的调整。(3) 稳定性。区域教育综合评价制度是相对稳定的规范体系，朝令夕改的做法会大大增加教育运行成本。

3. 区域教育综合评价制度的意义

区域教育综合评价制度创新具有十分重要的意义。制度创新是各项社会事业发展的动力。

胡锦涛在党的十七大报告中指出，“要把改革创新精神贯彻到治国理政各个环节，毫不动摇地坚持改革方向，提高改革决策的科学性，增强改革措施的协调性”，要“推进各个方面体制改革创新，加快重要领域和关键环节改革步伐，全面提高开放水平，着力构建充满活力、富有效率、更加开放、有利于科学发展的

体制机制，为发展中国特色社会主义提供强大动力和体制保障”①。体制改革创新是各项事业发展的动力和保障。

在社会各项工作中，搞改革、促发展是一个基本的行动指南，教育工作也不例外。具体到教育工作来说，深化教育改革、促进教育事业发展是建立充满生机和活力的中国特色社会主义教育体系的重要制度保障因素。而在教育评价的实际工作中，人们也有必要注重体制改革，通过教育评价体制改革引领教育改革和发展。教育评价制度创新是教育评价工作有效开展的根本保证，也是促进教育评价科学化和现代化的重要标志。

为了促进全民优质教育均衡发展，在区域教育综合评价制度创新方面，江东区教育行政部门和其他相关组织和单位注重充分发挥评价的下述作用。

首先，江东区对教育评价制度进行全面、配套、有重点的改革。区域教育评价制度改革是一项牵一发而动全身的工作，教育领域里各个方面的工作是相互联系、相互制约的。如果人们要求教师改变对学生的评价方式方法，那么学校就要改变对教师工作的评价方式方法，特别是改变教师评价标准，学校不再单纯以学生的考试成绩和升学情况作为评价教师的根本标准。如果人们要改变教师评价标准，那么教育行政部门就要改变对学校的评价标准，它们就不能单纯将升学率作为评价学校的根本标准。如果要求教育行政部门改变对学校的评价标准，那么相关的政府部门就要改变政绩考核方式方法以及政府部门对教育部门和相关学校的资源配置方式，政府部门就不能以一个地区和学校的升学率论该地区教育的好坏，不能将教育资源配置往所谓的重点区域和重点学校倾斜，而漠视其他地区和学校的资源需求。

江东区对教育评价制度改革进行整体设计、实施和完善。一个完整的区域教育综合评价制度改革至少涉及五个方面的改革，即教师对学生的评价、学校对教师的评价、教育行政部门对学校的评价、政府部门对教育行政部门的评价、上级政府部门对下级政府部门的教育管理工作表现的评价等方面的改革。

在上述五个方面的改革中，各个层面的改革有其特殊性，进行全面的、系统的一步到位的改革的愿望和做法也许能大大改变区域教育综合评价制度的基本状况，但这样做的难度和代价也比较大。江东区重点选择学校层面的制度改革和创新，将它作为一个突破口，这是因为学校是整个评价体系中的承上启下的重要环节。江东区鼓励各个学校积极开展评价制度改革和创新，通过改革和

① 胡锦涛：《高举中国特色社会主义伟大旗帜，为全面建设小康社会新胜利而奋斗》，人民出版社 2007 年版，第 16 页。

创新激发学校的活力，开发学校发展的潜力，增强学校的综合实力。

其次，为了建立全民优质教育均衡发展导向的一整套评价制度，江东区实行对区域层面和学校层面的教育教学工作的科学管理，建立必要的管理制度。所谓科学管理，就是管理者按照教育规律，实事求是地对教育系统进行管理。为了做到科学管理，管理者就必须首先充分和全面地了解和熟悉管理对象，摸清情况，然后作出正确的决策，达到科学管理的目的。近年来，江东区创新教育管理制度，旨在促进区域层面和学校层面的管理水平的全面提升。

从区域教育管理的角度看，评价制度的创新能促进行政部门对学校进行中观层面的管理，以保证学校办学过程中坚持社会主义办学方向，坚持为社会主义建设事业服务，培养德智体等方面全面发展的各种专门人才，实现区域教育的均衡发展。当前各项教育评价工作逐步开展，教育评价功能不断增强。江东区政府决策部门日益意识到区域层面的评价工作是一项严肃的工作，评价结果的准确性和可靠性如何，会直接影响决策的效果。教育行政管理部门主动提高对区域教育评价的重视程度，建立必要的规章制度，并且落实在实际行动上。

从微观学校管理的角度看，各个学校的根本任务在于根据自身的条件和优势，形成办学特色，不断提高教育教学质量。教育质量是教育价值的体现，是发展和改革的落脚点，是评价的核心内容。就学生评价而言，学生身体不合格是“废品”，智力不合格是“次品”，品德不合格是“危险品”。为了避免在毕业环节不出现不合格的学生，学校就要使“每一道工序”都合乎规格，不合乎要求的立即整改。在教育教学过程中，江东区的各个学校加强对质量的过程控制，通过教育评价实现及时反馈和改进工作目标。教育工作者通过评价找出评价对象的优点和缺点，采取改进的措施，最后确保教育质量提高任务的完成。

其次，在区域教育综合评价过程中，江东区实现对教育评价信息的综合开发和利用。通过评价信息的搜集、整理、分析、筛选、利用、保存、整合，评价工作成为管理、教育和教学方面的一项基础性工作，并不断发挥其应有的效能。

在评价信息的开发方面，江东区教育局鼓励各个相关的行政职能部门结合本部门的实际情况和学校的基本任务，深入开展有特色的评价工作，形成一套实时的信息形成、使用和监测系统。江东区教育局形成了包括三个基本反馈渠道的信息反馈机制。教育督导室和其他职能部门及时将评价信息反馈给区委、区政府、教育局的相关领导和决策者，为他们的决策提供有用的信息。教育评价机构和责任人将评价结果反馈给被评价的部门、单位和个人，促使他们自觉地改进工作。社会中介机构和其他相关的评价者开展评价工作，并通过舆论发布的方式公布评价结果，促进被评价者改进工作。江东区教育局建立了可持续

的评价制度，区域内各个相关部门、单位形成将评价纳入常态化管理的运作模式，做到评价的制度化和规范化，使评价工作经常进行，保持一种连续的状态，前次评价工作为后续评价工作提供珍贵的和有效的资料，后续评价工作检验前次评价工作的目的。

在评价信息的利用方面，江东区教育局注重抓好两项工作。一是提高评价的时效性。在开展一项评价后，评价结果在第一时间递交给相关部门和个人，被评价者在知晓评价结果后，及时作出反应。二是进行再评价工作，以保证评价结果真正有利于改进工作的需要。教育评价要接受实践的检验。实践是检验评价是否可靠、准确的最高标准。再评价制度的建立有利于在教育实践中对实践的成效及时加以检测和分析。

（二）区域教育综合评价制度创新

1985 年，中共中央颁布《关于教育体制改革的决定》，《决定》指出："教育管理部门还要组织教育界、知识界和用人部门定期对高等学校的办学水平进行评估，对成绩卓著的学校给予荣誉和物质上的重点支持，办得不好的学校要整顿乃至停办。"①由此可见，对办学水平进行评价是教育行政部门、社会中介机构和用人部门的基本职责之一。《决定》指出，各级党委和政府"要把教育摆在战略重点的地位，把发展教育事业作为自己的主要任务之一，上级考察下级都要以此作为考绩的主要内容之一"②。《决定》提出要建立对学校的办学水平进行评价的制度和对党委和政府在发展教育方面的成绩进行评价的制度。自 1985 年始，学校评价制度得以逐步恢复和完善。

就江东区而言，随着基础教育领域实行地方负责和分级管理的办学体制改革，学校评价制度和党政职能部门的教育事业发展方面的政绩考核的制度也逐步建立起来。

1986 年 3 月，全国人大四次会议讨论了《关于第七个五年计划的报告》。《报告》指出："要加强教育立法，逐步建立系统的教育评价和监督制度。"③这是我国在重要的政策文件中第一次明确地提出建立教育评价制度的要求。这一提法表明教育评价制度是我国教育制度的一个重要组成部分，教育评价是实施

① 中国教育年鉴编辑部编：《中国教育年鉴（1982—1984）》，湖南教育出版社 1986 年版，第 7 页。

② 同上。

③ 国家教育委员会政策法规司编：《十一届三中全会以来重要教育文献选编》，教育科学出版社 1992 年版，第 229 页。

教育事业行政管理的重要职能和手段。教育评价制度和监督制度应是教育法律制度加以规范的内容。

1986年4月，《中华人民共和国义务教育法》颁布。为了确保地方各级政府认真贯彻执行义务教育法，加强教育执法监督成为一项非常紧迫的任务。1986年9月，国务院办公厅转发《关于实施〈义务教育法〉若干问题的意见》。《意见》规定："逐步建立基础教育督学（视导）机构。国家和地方逐步建立基础教育督导（视导）机构，负责对全国或者本地区范围内义务教育的实施进行全面的视察、督促和指导，并协同当地人民政府处理有关实施义务教育的各项问题。"①1986年10月，国家教委提出并经国务院批准，将视导室更名为督导司，成为独立的司局。1988年9月，国家教委和人事部联合发出《关于建立教育督导机构问题的通知》，《通知》要求"县级以上人民政府在其教育部门内建立教育督导机构或者配备专职教育督导人员"。

1989年，江东区文教局建立督导室，配备专职督导人员，开展相关的督导工作。这标志着江东区教育督导制度的正式建立。

1991年4月26日，国家教育委员会颁布《教育督导暂行规定》。《规定》指出："教育督导的任务是：对下级人民政府的教育工作、下级教育行政部门和学校的工作进行监督、检查、评估、指导，保证国家有关方针、政策、法规的贯彻执行和教育目标的实现。""教育督导的范围，现阶段主要是中小学教育、幼儿教育及其有关工作。"②《规定》对教育督导制度作了详细的规定，对人们开展督导工作具有重要的意义。

1993年，中共中央国务院颁布《中国教育改革和发展纲要》。《纲要》明确指出："各地教育部门要把检查评估学校教育质量作为一项经常性的任务。"《纲要》中的有关规定进一步强化了教育评价工作的地位，对各地教育评价工作的开展起到了积极的推进作用。

21世纪初，江东区教育局注重了以下方面教育评价制度的创新。

（1）加强教育评价法制建设工作，促进评价制度创新。教育评价法律制度简称教育评价法制。教育评价法制是指教育评价的法律、法令、章程、条例的总称，它是教育评价制度建设的基本要件，也是教育评价制度的形式之一。教育评价法制的建立是国家教育法规体系建设的重要组成部分，是一个国家和地区

---

① 国家教育委员会政策法规司编：《十一届三中全会以来重要教育文献选编》，教育科学出版社1992年版，第266页。

② 黄葳著：《教育督导引论》，广东高等教育出版社1998年版，第300页。

教育评价趋于成熟的重要标志。建立和健全教育评价法制既有利于规范教育评价活动，保证教育评价的客观、公正和可靠性；也有利于提高教育评价的地位，保证教育评价的权威性和严肃性，使教育评价充分发挥应有的功能和作用；还有利于教育管理有法可依，促进教育评价健康发展，既使教育评价受到规范和约束，又使评价者充分发挥主动的作用。

为了促进教育评价法制的建立和完善，江东区教育局采取了以下措施。

首先，江东区教育局制定和完善了相应的评价方面的规章制度和实施细则。这些规章制度和实施细则对相关教育评价活动的评价目的、依据、管理体制、机构设置、资格认可、主客体的权利与义务、评价人员的素质和培养、结果的使用和处理、监督和仲裁、再评价等作出了明确的规定。每一年江东区教育局将教育评价方面的规章制度汇编成册，发给教育管理人员和广大教师，使他们对教育评价方面的方针政策和规章制度有一个清晰的了解。

其次，江东区教育局致力于完善教育评价的程序方面的制度和规范建设工作。教育评价程序的合理化有助于提高教育评价的实际效果，江东区教育局努力就相关教育评价的计划和实施、程序和过程、方法和工具、反馈和指导、信息传播和管理、民间评价机构的管理、与评价密切相关的考试、招生、人才选拔的规章制度等作出了明确的规定。

再次，江东区教育局加强教育评价的操作性方法的出台工作，使人们关注方法的使用和改进。这些方法涉及评价范围、评价内容、评价标准、评价指标、评价方式、评价工具与手段、自我评价、评价结果的处理、评价信息的使用、评价与指导、评价与再评价、评价报告、评价档案、评价职责等方面的内容。

(2) 建立评价方案论证制度。对评价方案的论证，主要集中在科学性和可行性两个方面。评价方案的科学、可行与否直接影响到评价结果的客观性和可信性。为了形成和完善评价方案论证制度，江东区教育局采取了如下措施。

首先，逐步形成学校内部的相对稳定的诸如学校评价小组等教育评价组织者，由他们制定本单位评价方案的论证规章和程序，明确评价方案从诞生到形成的基本的工作程序。

其次，教育局对所辖区域的学校的评价方案进行可行性和科学性的论证，论证的内容涉及方案的要点、时间、执行程序、保障机制、稳定性与可调节性。对于通过论证的方案，可以准予执行，对于未通过论证的方案，请有关部门和人员提出合理的修改意见和建议，进行实质性的修改之后再予以论证，如果通过了论证，就可以被采纳和实施，否则，将被视为无效方案，不被准许实施。

(3) 建立评价工作质量监测制度。所谓评价质量监测制度，是指确立衡量

评价水平和判断评价适用性的基本规范。在建立和完善评价工作质量监测制度方面，江东区采取了以下措施。

首先，教育局制定评价实施细则，力求使评价结论产生程序合理化。在评价工作中，人们有必要遵循一定的工作程序。在实际的教育评价工作中，人们有必要对评价结论是否可靠作出判断。而进行这种判断的主要依据之一是评价结论的得出是否符合预先规定的评价工作程序。

其次，教育局对评价过程进行监管，对评价结论的信度和效度进行分析。在现实中，有的评价结论看似很好，但却好得让人难以置信。有的评价结论听来似乎很真实，但却对评价对象的特点和实际情况反映得不充分，或者干脆避重就轻、避实就虚。江东区教育评价职能部门和相关人员在得出评价结论的过程中认真进行评价信度和效度的分析，使评价有理、有据、有节。

最后，在实际评价中，教育局适时开展再评价工作。评价者对评价结论的代表性和普适性进行深入分析，探明评价结论的适用范围，这一做法有利于促进评价结果的合理使用。

二、区域教育综合评价体系

区域教育综合评价体系涉及区域教育评价的要素及组合方式，一个充满生机和活力的体系是确保评价有序进行的重要前提条件。

(一) 区域教育综合评价体系的含义和属性

1. 区域教育综合评价体系的含义

《辞海》指出："体系是指若干有关事物相互联系相互制约而构成的一个整体，如理论体系、语法体系、工业体系。"①

区域教育综合评价体系建构问题主要涉及教育评价范围的大小问题和要素的组合问题。它涉及评价的范围是狭窄的还是宽泛的，评价是一元评价还是多元评价，评价是孤立形式的还是整体化的。

传统的教育评价主要限于狭义的教育评价范围，所谓狭义的教育评价，一般是指以学生为评价对象的评价。而现代教育评价则范围较为宽泛，它针对广义的教育评价对象进行评价。所谓广义的教育评价，是以教育的全部领域为对

① 《辞海》编辑委员会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 年版，第 257 页。

象的评价，旨在对与教育对象相关联的各个方面的实际状态进行评价。

传统教育评价只把学生作为评价对象，而且只是注重学生的学习能力评价。现代教育评价则关注教育评价目标与国家和学校层面的培养目标的一致性，评价范围也得以大大拓宽。

当代教育评价的发展趋势之一是由单一形式的评价转向多种形式的评价，这种转变的实质就是综合评价体系的形成和发展。

人们可以对区域教育综合评价体系的组成部分进行多个角度的分析。区域教育综合评价体系包括内部评价和外部评价两种形式，内部和外部的区分是相对的。对于一个机构来说，由机构内部人员进行的评价，被称为内部评价，由机构外部人员进行的评价被称为外部评价。内部评价者主要是机构里的人员，他们可以是管理者，也可以是专业人员。外部评价者是机构以外评价者，它包括政府部门的管理者、社会中介机构的成员和其他团体和个人。就学校评价而言，内部评价是指学生、教师、校长或学校的其他管理人员、学校里的其他人员对学校进行评价，外部评价是指由教育行政部门的相关人员、其他专业人员对学校进行评价。

区域教育综合评价体系是一个多元评价体系，而一个只有单一评价形式的运作系统不被称为一个体系。举例来说，我国改革开放以来的高等学校招生入学考试是一种单一形式的考试。对全国所有考生来说，他们参加全国统一高校入学招生考试，考生依据考试的分数和其他相关条件填报志愿，招生部门和学校依据分数和其他相关条件决定是否录取考生。戴家干指出："这种单一形式的考试是一种终结性评价，既缺少过程性评价，也缺少全方位采集信息的方法，因此不能十分准确地完成对人的全面评价。"[①]而多元评价则大不相同，多元评价是一个开放系统。在现行的评价体系里，考生可以在一年内参加至少两次考试，考试的分数也非唯一的评价标准，学生平时的表现也成为评价的标准之一。

发达国家已经在多元评价方面取得了重要的研究成果和实践经验，不少国际组织根据多元评价理论，编制了适合不同国家和地区使用的测量工具，并进行实测。戴家干认为，对我国来说，"实现多元评价的直接受益者是我们的教育，教育既是多元评价数据的提供者，也是多元评价结果的使用者"。"多元评价的实现必将对我国教育质量的全面提高产生积极的推动作用。"[②]为了促进全民优质教育均衡发展，江东区在区域教育综合评价方面建立了较为完整的教

① 戴家干著：《改造我们的考试》，高等教育出版社 2008 年版，序言。

② 同上。

育机构和组织体系，使用各种评价形式，开展丰富多彩的评价活动。

2. 区域教育综合评价体系的属性

区域综合教育评价体系具有三个基本属性。

首先，区域教育综合评价体系具有多维性。所谓多维性，是指区域教育综合评价体系是一个多子系统的结构。对于单一的子系统来说，该子系统具有完整性，但是对于其他子系统来说，它又是一个相对独立的外在的因素。

其次，区域教育综合评价体系具有层次性。就一国教育整体评价而言，该体系具有宏观、中观和微观三个层次。就县域教育评价而言，它包括中观和微观两个层次。所谓宏观层次的评价体系，是指从国家的角度出发进行教育评价。所谓中观层次的评价体系，是指从一个较小的区域的角度出发进行教育评价。一般说来，县级教育评价就是属于中观层次的教育评价。所谓微观层次的评价体系，是指从一个学校的角度出发进行教育评价。

再次，区域教育综合评价体系的各个部分具有异质性。不同的教育评价子系统是不同的评价类型。系统论中有一个著名观点，即整体大于部分之和，整体与部分是不同的。同样，评价体系不同，其性质也不相同。

最后，区域教育综合评价体系具有时效性。所谓区域教育综合评价体系的时效性，是指随着评价主体和评价对象的变化和发展，教育评价的性质、方向和程度也会发生变化。区域教育综合评价体系的时效性既取决于主体、人的发展和需要的不断增长，也取决于客体和环境的不断变化。

（二）区域教育综合评价体系建构

在积极实施素质教育和推进新课程改革的过程中，江东区教育局及所属学校确立了大教育评价观。所谓大教育评价观，是指以教育的全部领域为对象进行评价，包括对与教育对象相关联的各个方面进行价值判断。在大教育评价观的引领下，人们将个体自身评价工作与教育评价机构的工作相结合，形成互补的关系，将评价的考试甄别功能、选择功能、反馈功能、矫正功能、调节功能结合起来，充分发挥教育评价的激励、教育和发展等多方面的功能。

江东区教育局致力于通过评价制度的改革和创新不断完善区域教育体系，为实现人人接受终身教育和建立学习型城区的目标而服务。江东区教育局将区域教育发展的重要目标定位为服务于区域内的全体居民，为各种相应的教育制度和多种多样的办学形式搭建“立交桥”，形成全方位、立体化的教育格局，形成相互沟通、交叉互认的教育模式，使教育充分发挥培养多层次、多类型初中级人才的功能，使每一个人都能按照自己的需求发展，让每一个人都有出路，都有

接受各种教育和选择接受适应自己个性发展的教育形式的机会，使人人得到充分的发展，最终为实现出好人才和快出人才的目标以及建立现代化江东区作出贡献。

江东区教育综合评价体系是逐步形成的。20世纪80年代初期，江东区教育局开始抓普及初等教育工作，人们对普及初等教育开展了区域层面的评价。在区域教育评价方面，当时所采用的主要评价标准只限于普及教育方面的一些具体指标，主要包括入学率、巩固率、升学率、毕业率、普及率等评价指标。与此同时，中小学积极推进学校内部管理体制改革，人们开始关注教师评价和学生的评价。学校对教师进行考核，主要的考核方式包括考勤制度方面的考核及教学效果方面的考核。在改革过程中，人们注意引入新的管理机制，但此时的评价多限于某些方面的评价而忽视大的体系建构。

20世纪90年代后期，我国开始实施素质教育，这是一个十分重要的战略决策。1997年10月29日，国家教育委员会颁布了《关于积极推进中小学实施素质教育的若干意见》，对教育评价体系提出了新的看法。《意见》指出："要改革对中小学的考试和评价方法。评价标准应符合教育方针、义务教育的性质和学生身心发展的规律。小学阶段取消百分制，实行等级制，用正面鼓励的评语激励学生进步。"①《意见》提出要建立素质教育的督导评估体系，改革考试和评价方法。《意见》指出："各地要依据《普通中小学督导评估工作指导纲要(修订稿)》，制定工作计划和评估方案，并认真组织实施，逐步在全国范围内全面推行普通中小学督导评估体系。坚决改变以升学率高低为主要指标评估教育政绩优劣、办学水平高低、教师好坏的做法。"②在这一政策文件里，国家教育委员会强调建立督导评价体系的重要意义。

在开始实施素质教育的初期，江东区中小学着力建构新的学生评价体系。从学生评价的角度看，素质教育是一种面向全体学生、促进学生的全面发展、注重学生创新能力和实践能力、促进学生主动精神和个性健康发展、着眼于学生终身学习和可持续发展的一种新型的教育形态，从这五个要点出发，江东区中小学在学生评价方面进行探索。

就面向全体学生而言，江东区教育局、中小学和家长致力于依法保障义务教育阶段儿童和青少年的学习和发展的基本权利。各个学校的教师努力开发

① 国家教育委员会基础教育司编：《面向21世纪，开创基础教育新局面》，北京师范大学出版社1997年版，第5页。

② 同上。

每一个学生的特长和潜能，改变那种只重视升学有望的学生的做法。广大教师努力使每一个班级和每一个学生都得到平等的和良好的发展，即每一个学生都能在他或她原有的基础上有所发展。在学生评价方面，所有学校引入学生的分类评价理念和策略，增加对优秀学生和展现发展潜力的学生的评价种类，改进传统的三好生评价方式，逐步扩大三好学生评比的比例，并重点增加各种特长生类别的评价比例。

就促进学生的全面发展而言，江东区中小学广大教师注重学生的全面发展和整体发展，对学生的德智体美等方面予以同等关注，要求全面发展学生的思想政治素质、科学文化素质、劳动技能素质、身体心理素质和审美素质。在教育教学过程中，教师们致力于为学生的全面发展创造良好的和宽松的条件，克服那种只重视智育，轻视德育、体育和美育的倾向，以及在智育中只重视知识传授而忽视能力培养的倾向。

在设计学生评价指标体系时，江东区的学校将群体培养方面的指标和个体发展方面的评价指标结合在一起，将学生的一般发展方面的指标与特殊发展方面的指标结合在一起，将共同发展方面的评价指标和差异发展方面的指标结合在一起，将合格率评价指标和优秀率评价指标结合在一起，形成一个关注学生全面发展和特色发展的综合的评价指标体系。

就注重学生创新精神和实践能力的培养而言，在基础教育阶段，江东区的学校既关注面向全体学生、因材施教，培养每一个人的创造性，又关注为培养能够攀登世界科学高峰的高层次创造性人才打好基础。广大教师致力于爱护和培养学生的好奇心、求知欲，帮助学生自主学习、独立思考，保护学生的探索精神、创新思维，营造崇尚真知、追求真理的氛围，为学生的天赋和潜能的充分开发创造一种宽松的环境，并积极实施启发式教学，让学生感受知识产生和发展的过程，以培养学生的科学精神。

就促进学生主动精神的形成和个性健康发展而言，江东区中小学教师致力于尊重和发展学生的主体意识和主动精神，培养和形成学生的健全个性和精神力量，使学生生动活泼地得到发展。教师不把学生看做知识的被动接受的容器，而把学生视为知识的主人。教师不仅仅把学生视为认识的主体，而且把学生视为包含认知方面和非认知方面的因素的完整的生命体。教师积极指导学生怎样做人，进行人生规划方面的指导，以形成学生的人格力量和精神风貌。

就着眼于学生的终身学习和终身发展而言，江东区的学校和教师致力于学生的终身学习能力和自主发展能力的形成。在教学过程中，教师不仅注重学生现在的一般发展，而且注重学生现在的一般发展对于未来发展的价值和迁移价

值。不仅注重学生的“学会”方面的能力的提高，而且注重学生“会学”方面的能力的提高。不仅给学生知识，而且给学生打开知识宝库的“金钥匙”。不仅让学生能接受教育，而且让学生能自我发展。

近年来，江东区教育局以实施素质教育和创新教育为抓手，着力建构全民优质教育均衡发展导向的教育综合评价体系，大力进行体系构建方面的创新。

新的体系是一种全方位的教育评价体系，从评价对象、评价内容、评价方法、评价技术、评价机构、评价结果的使用等方面看，它都是非常全面、综合的体系。

就该评价体系的组成部分而言，江东区全民优质教育均衡发展导向的教育综合评价体系包括微观管理层面的体系和中观管理层面的体系。在微观管理层面，江东区教育综合评价体系包括四个组成部分，即教师评价体系、学生评价体系、学校评价体系、课程评价体系。

就教师评价体系的建构而言，评价体系主要涉及教师评价的目标、内容和方法。江东区教育局提出一种新的思路，即人们有必要对教师的职业道德、教师的综合素质、教师的文化水平和教师的教学水平的提高进行综合评价。各个中小学在制定和实施方案时对此思路予以细化。

在中小学教师评价目的方面，江东区中小学致力于建立有利于促进教师职业道德和专业水平提高，以及有利于实施素质教育、发挥教师创造性的多元的、新型的教师评价体系。

在中小学教师评价内容方面，主要包括教师职业道德、了解和尊重学生、教学方案的设计和实施、交流与反思。

就中小学教师评价的措施和方法而言，各个学校建立以教师自评为主，学校领导、同事、家长、学生共同参与的教师评价制度，并建立以校为本、以教研为基础的教师教学个案分析、研讨制度，以引导教师对自己或同事的教学进行分析、反思与评价，促进教师专业水平的提高。

就学生评价体系的建构而言，评价体系主要包括评价内容、评价标准、评价方法和改进计划。评价内容包括学生身心发展的各个方面，评价标准主要包括基础性发展目标和学科学习目标两个方面。基础性发展目标包括学生的道德品质、公民素养、学习能力、交流和合作能力、运动能力与身体健康状况、审美和表现的能力。学科学习目标主要反映在各个学科的相关课程标准所规定的要求方面。

就学生评价的措施和方法而言，教师在教育教学过程中采用多样的、开放的评价方法（如行为观察、情景测验、学生成长记录等），以了解每一个学生的优

点、潜能、不足以及发展需要。广大教师注重建立每一个学生的成长记录册，搜集能够反映学生学习过程和结果的相关资料。教师也妥善使用考试这一评价学生的主要方式，在对学生进行综合评价时将考试与其他评价方式相结合。教师根据考试的目的、性质、内容和对象，选择相应的考试方法，充分利用考试的优点，真正促进每一个学生的进步。

就学生评价而言，江东区的学校在对学生的思想品德素质发展、学生科学文化素质发展、学生创新思维能力发展、学生心理素质发展、学生身体素质发展评价方面不断有所创新和发展。

就学校评价体系而言，江东区教育局和所属学校致力于建立有利于全面实施素质教育、提高学校教育质量的评价体系。学校评价体系包括评价目的、评价内容、评价方法等组成部分。

就评价目的而言，各个学校积极改变传统的过于注重考试的做法，积极改变长期以来以升学率为唯一评价标准评价学校教育质量的做法，确立以实施素质教育为中心的评价目的。

就学校评价的主要内容而言，主要包括学校领导班子情况、校长情况、学校制度和管理、教学研究制度、学校体育与文艺活动。

就学校评价的措施和方法而言，江东区的学校致力于建立以学校自评为主、教育行政部门、学校、学生和社区共同参评的制度。学校对评价所涉及的各个方面进行自我评估，以便准确了解学校发展状况，针对存在的问题采取及时有效的改进措施。

在实施新课程的背景下，课程评价成为一个重要的领域。就课程评价体系而言，它主要包括课程内容评价和课程运行状态评价。一些学校提出优化课程内容的构想，制定和实施相关的评价方案。课程运行状态评价涉及课程进度安排的合理性及课程的适切性方面的评价。一些学校进行了校本课程建设和评价，并取得了一定的成效。

在中观管理层面，江东区教育局致力于建立对区政府和教育行政部门在教育改革和发展方面的表现的评价体系，以便确保素质教育的全面实施，确保教育质量的全面提高，确保办好人民群众满意的教育。

江东区党委和政府致力于建立党政系统的评价体系，以便对党政部门和党政干部予以评价。为了实施素质教育，开展新课程改革，并促进区域教育均衡发展，教育外部良好环境的创建至关重要。没有良好的外部环境，没有党政部门领导的充分理解和大力支持，教育系统自身工作的开展将会面临一些困难和挑战。因此，评价党政系统及党政干部的教育工作方面的职责履行情况就非常

重要。

江东区党委和政府将优化教育发展的外部环境的主要和直接责任落实到党政的各级负责人身上，并建立相关的考评责任制。在落实考评责任制的过程中，区委和区政府的党政干部真正挑起相应办学的担子，支持教育部门实施素质教育，切实按照教育方针和教育规律办学。对党政干部评价的具体内容包括确保教育地位、教育投入、办学条件、普及九年义务教育等方面的任务落实情况。江东区教育局还致力于建立教育行政部门的评价体系，对教育行政管理部门的管理工作予以评价。

江东区教育局是教育行政机关的基层组织之一，它在执行党的路线、方针、政策、法律和决议方面，制定教育发展规划方面，领导并检查学校的思想政治工作、教学工作、体育卫生工作方面及领导学校的师资队伍方面，具有非常重要的作用。从教育行政管理过程的角度看，教育行政管理具有计划职能、组织职能、人事职能、领导职能、控制职能。

教育局工作评价就是以教育局的职责为内容，依据党的教育方针政策，根据教育局的性质和特点，采用科学的可行的评价技术和方法，对教育局的行政管理活动的过程、行为和效果作出价值判断的过程。教育局工作评价的对象既包括对教育事业的中观管理，也包括对教育局的内部管理；既涉及对行政领导工作的评价，又涉及对学校的督察工作的绩效的评价。在设计评价指标体系时，江东区教育局的评价方案主要根据教育局工作的任务和特点及教育政策、法令和法规而定。在选择和使用评价方法时，江东区教育局及时调整评价指标体系，以使评价内容与教育局的工作职责相一致，与党和政府的路线、方针、政策相一致。在评价步骤上，江东区教育局工作的评价注重将自我评价和他人评价相结合。

在设计指标体系和应用多种评价技术方面，江东区教育局工作评价也有特色。在设计指标体系时，江东区的教育管理职能部门充分考虑素质教育的导向作用，凡是导向素质教育的指标则尽可能采纳，并且通过指标体系的调整来反映相关工作的重要性。对于曾经被忽视而现在看来十分重要的指标就力争加大权重，例如加大对党政干部、校长和教师的思想行为方面的表现的评价权重。在指标体系设计中，取消升学率指标和简单的分数计算方面的指标。在教学质量评价中，加大“合格率”和“提高率”指标的测评权重。就多种评价技术的应用而言，江东区教育局和学校在评价时力求实行多种方法的有机结合，即将终结性评价和形成性评价结合在一起，将静态评价和动态评价结合在一起，将定性评价和定量评价结合在一起。

在建立大教育评价体系过程中，江东区教育局和学校还努力促进教育评价的社会化。所谓教育评价的社会化，是指教育评价的实施注重以政府部门和事业单位为主体的评价和以民间性、社会性为主体的评价的有机结合。教育评价的社会化，既是当今社会中教育评价发展的趋势，也是市场经济体制改革与建设的要求。

三、区域教育综合评价机制

就区域教育综合评价而言，仅仅有合理的制度和完整的体系还不够，它还需要有较为合理的机制，以确保先进理念的具体化和行动措施落到实处。

（一）区域教育综合评价机制的含义和特征

1. 区域教育综合评价机制的含义

机制一词源于古希腊文的 mechane，意指工具、机械。《辞海》指出："机制原指机器的构造和动作原理。"[①]生物学和医学通过类比的方式借用此词。在研究一种生物的功能（例如光合作用或肌肉收缩）时，生物学和医学常说到分析它的机制，也就是说需要了解它的内在工作方式，包括有关生物结构的组成部分的相互关系，以及其间发生的各种变化过程的物理、化学性质的相互联系。阐明一种生物功能的机制，意味着对它的认识从现象的描述进展到本质的说明。通过类比的方式借用此词语，人们在社会科学研究中也借用机制概念，以便对相关的现象进行分析。

在经济学研究中，人们提出经济运行机制的概念。闵维方指出："运行机制是指一定机体内各构成要素之间相互联系和作用的制约关系及其功能。在机制的整体运行中，各要素之间的配置方式和组织形式以及调节功能不同，则运行机制的运行过程和特点也不同。"[②]郭树清认为，经济运行机制主要包括动力和刺激机制、资源配置机制、收入分配机制、总量平衡机制。以动力机制为例，追求个人发展是经济活动的基本动力。企业的动力来自自我扩展的需要，它是自身利益的最大化者，国家的动力来自于对经济和社会发展的预期。[③] 经济运

① 《辞海》编辑委员会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 年版，第 1 250 页。

② 闵维方主编：《高等教育运行机制研究》，人民教育出版社 2002 年版，第 50 页。

③ 郭树清著：《模式的变革和变革的模式》，上海三联书店 1989 年版，第 117 页。

行机制的分析方法有助于人们认识教育评价机制。

运行过程是一个十分重要的概念，教育评价作为一种认识活动，是在现实的情境中形成和发展的。教育评价机制主要是反映教育评价的实际运行过程方面的机制，离开教育评价的实际运行过程，人们就难以探明教育评价机制的现实表现。

区域教育综合评价机制是指区域教育评价系统在整个教育事业的运行和发展中所被赋予的地位，以及各种评价活动的运行方式。简单地说，区域教育评价机制就是指由谁来评，什么时候评，怎么评，评了以后怎么办及各种评价发挥什么作用等方面的具体规定性。

从最宽泛的角度看，区域教育综合评价机制包括内部评价机制和外部评价机制两个方面。内部评价机制是指教育机构内部进行评价所形成的机制，外部评价机制是指机构内部以外的组织和个人对教育机构进行评价和监督所形成的机制。

就任何系统均可分为封闭的系统和开放的系统而言，区域教育综合评价机制也可以分为封闭式的评价机制和开放式的评价机制。在计划经济体制条件下，我国的教育评价机制十分单一。所谓封闭式的评价机制是单纯依赖政府机构进行评价的机制，封闭式的评价机制是一种单一化的评价机制。此种评价机制有三个方面的基本特征。第一，在组织体系方面，评价基本上是由政府组织进行的，其他社会力量无权也无法开展评价，即使存在少数非政府评价机构，它们也是由政府机构和组织主导的，也具有很强的官方背景。第二，在信息搜集方面，在评价过程中人们只局限于在学校内部搜集相关信息，信息渠道非常单一。第三，在评价结果的处理方面，信息主要由评价的组织者掌握并处理，它们不为社会公众所知晓。

简言之，整个评价是在一个十分封闭的环境中进行的。这一模式由于行政权力的核心作用，曾经在高度集权的条件下对教育评价工作产生过很强的影响力。封闭式的评价机制也给科学合理的评价带来了巨大的负面影响。严格说来，在高度集中管理的体制条件下，评价的作用受到严重的制约，评价真正促进教育事业发展的作用不明显。封闭式的教育评价机制不能充分适应改革开放时期教育改革和发展的现实需要。

2. 区域教育综合评价机制的特征

开放式的教育评价机制具有很强的社会性，它以满足学生的发展、教师的发展、学校的发展和社会整体的发展为目标指向。为了改进完全封闭式的教育评价机制，人们引入了一些新的因素，社会各界、家长和学生被允许以适当的方

式参与对学校教育工作的评价。人们采取诸如召开座谈会、聘请少量教育系统外的专家参与教育评价的方式，通过使用这些方式，人们能搜集一些有用的信息。但这些信息仍然是有限的，有时座谈会上提供的信息会失真。个别的教育系统外的专家远远不能代表社会的广泛的意见。一定意义上人们所获得的社会信息仍然相对缺乏，难以很好地加以处理。因此，改进开放式的教育评价机制仍然是非常必要的。

开放式的教育评价机制具有三个特征。

首先，评价主体是多元的。政府不再是评价的唯一组织者，非政府组织及社会中介机构也参与教育评价工作。非政府组织的介入，必然带来价值观的变化，这将影响教育评价的指导思想、标准要求、评价结果等各个方面的变化。

其次，信息搜集渠道多样化。评价学校的相关信息不一定局限于在学校内获取，人们可以面向社会听取用人部门、同类学校、知名学者、学生家长等多方面的意见，并加大社会各个方面意见对教育评价的影响作用。

最后，评价的结果是多用途的。评价成为社会监督教育部门的窗口，评价结果向社会公开，并成为引导教育活动的重要参考。

区域教育综合评价机制与区域教育综合评价制度具有密切的依存关系，这种依存关系主要体现在以下四个方面。

首先，区域教育综合评价制度是指大家需要共同遵守的办事规程或行动准则。区域教育综合评价制度具有社会方面的强制性，但如何使这种制度得以落实，真正实现其社会效益，是区域教育评价机制建立和完善过程中人们所需要关心的问题。提出一个制度，但不设计实施机制，那么这个制度只是一个空的架子。

其次，只有构建起区域教育综合评价机制，才能使区域教育综合评价制度所涉及的各种因素得以相互协调，才能使区域教育综合评价制度在实际工作中得以按照自身的规律运作起来和发挥效能。机制本身反映动态的因素和动态的过程。

再次，事物内部或事物之间的相互协调，是有规律的，这正是人们所说的程序。如何设定程序及如何完善程序是区域教育综合教育评价机制所涉及的范围。

最后，按照其自身规律运作，事物总要呈现一种标准形式，这就是模式。模式具有示范作用，易于操作和模仿。在教育评价的实践过程中，形成一些基本的评价模式，并在此基础上形成一些稳定的工作机制，有利于将区域教育综合评价制度合理化。

在设计和应用区域教育综合评价机制时，应当探讨以下三个方面的问题。

首先，教育评价除了自上而下的评价，如教师对学生的评价、校长对教师的

评价以及主管部门对学校的评价等外，还应该有自下而上的评价，如家长对学校的评价、学生对教师的评价、教师对学校领导的评价、学校对上级领导的评价等。总的说来，自上而下的评价和自下而上的评价的结合是一种较为全面的评价机制。

其次，人们需要在同一层面内部进行多方面的评价，如学生对学生的评价、教师对教师的评价、领导对领导的评价、学校对学校的评价。经验表明，互评机制的建立有利于形成同学之间和同事之间的相互交流、相互合作，当然也在一定程度上形成了竞争关系。

再次，怎样通过建立一种机制使评价的结果产生最大的价值也是一个现实的问题。这就涉及建立激励机制的问题，合理的激励机制具有重要的作用。

评价机制改革是教育评价体系改革中带有根本意义的部分，它会给一个地区的教育事业的运行和发展带来深刻影响。它不仅影响人们日常的教育观念，而且影响人们办教育的观念。

(二) 区域教育综合评价机制创新

近年来，在实施素质教育和推行新课程改革的过程中，江东区教育局及所属学校在督导评价机制、学校办学水平评价机制、教师评价机制上面大胆进行创新，形成了具有地方特色的评价机制，在推进评价政策的制定和完善过程中起到了重要的作用。

教育督导评价机制是指督导评价的内在工作过程和工作方式。督导评价机制的建立和完善是加强督导方面的管理和提高督导水平的关键措施。在构建督导评价机制时，江东区教育局采取了以下四个方面的做法。

首先，明确评价工作在督导过程中的地位、职能和任务，将评价视为事关督导能否真正开展和是否具有实际效果的基本因素，自觉地发挥教育督导评价的引领作用。

其次，在设计、使用和完善教育督导评价机制时，注重转变教育督导评价的观念，提高教育督导人员的素质。就观念转变而言，众所周知，在实际工作中人们努力将对素质教育的理性认识与日常教育管理工作两者相统一，以素质教育的理念引领教育管理工作。但由应试教育向素质教育转轨是一个艰难的过程，现在虽然在口头上没有人说应该着力实施应试教育，但一些人心里想的和实际做的仍然是应试教育。为了彻底改变这种状况，江东区教育督导职能部门和相关学校着重做到三点。一是明确素质教育的目标，将总目标和各个分解的目标，按照素质教育的要求具体化。二是将总目标和各个分解的目标与督导评价

结合起来，形成指挥棒，以强化素质教育行为。三是将实施素质教育过程中的督政和督学结合起来。就提高教育督导人员的素质而言，江东区努力解决督导机构人员偏少和督导任务繁重之间的矛盾，解决好教育督导工作要求有较高的政策性、理论性和专业性与教育督导队伍不充实之间的矛盾，形成一支政策水平高、富有进取和开拓精神、工作作风踏实、人员精干的专职和兼职相结合的督导队伍。

再次，教育局有序地开展教育行政工作和教育督导工作，充分发挥教育行政部门作为教育目标和任务的制定者、执行者和各项教育改革的实施者的作用。在促进决策的正确制定和有效执行方面，加强信息反馈，注重对教育行为的实时监测和后续教育效果的综合检测。教育行政方面的决策与教育督导评价有序进行，决策在前，督导评价在后；执行在前，监测在后。

最后，教育局采用以督导评价为主的方式，开展对教育质量和办学效益的各种评价。一方面，督导机构站在监管者的位置上，从宏观管理和综合协调的角度出发，代表政府行使对教育工作的监督、检查、评价、指导职能。另一方面，以督导人员为主，同时请各个职能处室和专业人员参与，共同加强督导评价，以便综合使用和发挥各个方面专业人员的特长。

近年来，江东区着力建立和完善了三个具体的教育督导评价机制。

第一个教育督导评价机制是年检复查机制。2001 年 5 月 29 日，国务院颁布《关于基础教育改革和发展的决定》，《决定》指出："对已经实现两基的地区，建立巩固提高工作的复查和监察制度。"[①]为了进一步落实国务院的《决定》精神，各省市自治区相继建立了两基年检复查制度，并构建了相关的年检复查机制。2001 年，江东区建立了两基年检复查机制，两基年检复查包括三个步骤。首先，江东区开展年度两基情况自我检查工作，并填写两基年审自查报告。自查报告如实反映江东区经济社会发展状况、教育事业的最新进展、存在的问题和不足以及改进工作的意见和建议。在自我检查的基础上，江东区向宁波市和浙江省教育厅提交两基年审情况登记表。其次，宁波市对包括江东区在内的辖区进行抽查，并写出抽查报告。再次，浙江省教育厅对有关县（市、区）进行抽查。在省级抽查结束后，省督导职能部门对所抽查的县（市、区）下发年审报告，肯定成绩，指出问题，提出整改意见。

第二个教育督导评价机制是教育质量监测机制。江东区教育督导职能部

① 何东昌主编：《中华人民共和国重要教育文献（1998—2002）》，海南出版社 2003 年版，第 809 页。

门建立和完善义务教育均衡发展的监测制度，定期对辖区内义务教育均衡发展状况进行监测和分析。逐步建立规范化、科学化和制度化的义务教育质量监测评估体系和教学指导体系，不断提高中小学教育质量。

第三个教育督导评价机制是奖惩机制。督导评价结果是行政决策和制定下年度教育发展目标的重要依据，也是发挥督导激励功能的重要一环。因此，建立激励为导向的奖惩机制是非常重要的。江东区教育局将评价结果与干部教师的切身利益直接挂钩，有效地激发了干部和教师工作的积极性。江东区的主要做法包括依据当年的评价结果来评比先进，并对综合评价结果较低的单位和个人给予警示。

在促进区域全民优质教育均衡发展的评价实践中，江东区教育局和所属学校还注重建立和完善各种行之有效的学校评价机制，学校评价机制主要涉及学校办学水平评价。这些机制主要包括政府的宏观调控机制、学校的自我评价机制，以及评价的鉴定改进机制、激励机制。

江东区教育局致力于建立政府对学校的调控机制，以引导学校全面实施素质教育。这一调控机制旨在促使学校坚持社会主义办学方向，贯彻全面发展的教育方针，全面提高教育质量。调控机制主要起引领学校办学方向的作用。为了建立和完善政府的宏观调控机制，江东区教育局采取了以下做法，即把正确的办学方向、贯彻教育方针的要求在政策文件和评价方案中加以细化，并渗透到各项指标之中。在设计和使用评价体系时，江东区教育局将贯彻政策法规和执行相关评价制度作为重要指标予以评价。

为了促进学校优化管理和提高质量，江东区中小学致力于建立和完善学校自我评价机制。对学校的管理、教育和教学等方面的调控来说，外界的控制最终需要通过内部的控制来实现。激发学校发展的内在动力，形成自我调控的机制，是使学校成为自我定向、自我发展、自我约束的主体的关键因素。在建立学校自我评价和监控机制方面，江东区中小学采取了以下做法。

首先，江东区教育局在制定评价方案时，采取以学校自评为基础的方式，同时在此基础上再开展同行评价和社会评价。江东区教育局强调学校自我评价是基础性评价，其他评价的效果有赖于科学合理的基础性评价的开展。

其次，在制定评价方案等环节注重学校办学的内在需要和特点。在制定评价方案时，既要评价学校是否达到办学的基本要求，也要评价学校的办学特色。一方面，评价方案将学校的基本要求列为基础性评价指标，将学校的特色形成列为发展性评价指标，即对学校的基本办学规范进行较为全面的评价，主要指标一个都不能少，同时对影响学校全局的主要因素和急需改进的薄弱环节予以

重点关注和评价，必要的话采取一票否决制度。在确定评价内容时，既实行整体评价，又实行重点评价，以促进学校的整体优化。在指标权重的分配上，既注重管理水平的提高，又注重教育教学质量的提高，增大管理水平和教育教学质量方面的权重。

再次，在确定办学水平评价方案后，相关学校在组织教职员工学习评价方案的基础上，分解指标，落实责任。学校逐步建立校内配套的内部评价制度，完善管理方式方法，并将其作为办学水平评价的制度基础。

为了发挥评价的作用，江东区教育局的相关职能部门建立了学校鉴定和改进机制。评价即作出价值判断。为了形成有实际价值的学校评价结果，人们必须对学校的教育工作作出准确的价值判断，充分如实地肯定成绩和经验，实事求是地找准存在的问题，提出中肯的意见和建议。否则，失实的评价易于滋生形式主义，评价的功能会逐步丧失。

为了建立学校鉴定和改进机制，江东区采取了如下三个方面的措施。

首先，在制定和实施评价方案的过程中，边制定，边修改；边实践，边修改；边测评，边修改。学校评价方案的制定不是一蹴而就的，它需要反复的修改和完善。将方案的修改和完善作为人们工作的一个基本方面，既能发挥人们的主动性和积极性，又能在较少轮次的修改基础上建立一个有效的评价方案。

其次，组织人员培训和相关的理论学习，增强参加评价的人员的评价意识，并提高他们的评价能力。评价是学校的一项基本工作，学校评价方面的能力建设比单纯完成一项评价工作更为重要。

再次，学校实行对口评价，相关人员各司其职。评价职责进行具体的分解，责任到人。这种做法有利于确保工作和评价两不误。

复次，学校重视对相关评价信息的搜集、整理和分析。学校建立完整的信息搜集体系，并落实具体的责任。有了一个翔实的评价信息系统，学校改革和发展方面的决策就有了一个重要的可资参考的评价信息平台。

最后，学校进行再评价工作，即在每次评价后召开座谈会，总结评价工作的得失，提出改进的方案。

江东区的中小学还着力建立自我激励机制，使学校评价真正发挥应有的导向作用。国家教委颁布的《普通中小学校督导评估工作指导纲要》指出："奖惩学校应当以督导评价的标准和结果为依据，不得单纯以升学率和考分高低为依据。对全面贯彻教育方针、办学取得好的成绩的学校，应当给予表扬和奖励。"为了激励学校提高办学效益，不但可根据办学水平评价结果确定表彰奖励，还要根据此评价结果分配升学的名额。

第三章

区域教育均衡发展水平测评

如何准确地判断和科学地分析区域教育均衡发展？什么样的教育状态处于均衡发展状态？什么样的教育状态处于非均衡发展状态甚至是失衡的状态？这些问题是教育实践中面临的重要问题。

科学地确定区域教育均衡发展的要素，制定区域教育均衡发展评价指标体系，确定区域教育均衡发展目标达成度，对于积极推动区域教育均衡发展，实现对教育失衡的及时、准确和有效的测度、改善、监控和调节，具有十分重要的意义。

当前，促进教育特别是优质教育均衡发展正逐步成为全社会的共识，成为各级政府制定教育政策的重要原则，而且逐步成为衡量和评价教育发展水平的重要标准。制定区域教育均衡发展评价指标体系并进行实际测评，是了解教育发展现状的前提条件，也是促进教育决策科学化和民主化的重要参考依据。

一、教育发展评价指标体系的概念、分类和功能

指标是指理论概念的定量化。在一定程度上，教育发展评价指标的建构有赖于通过教育统计和其他相关的搜集信息的方法获取信息。教育统计工作可提供教育运行方面的基本数据。教育统计属于社会统计的范畴，它旨在认识教育现象的数量属性。

对统计指标的概念，人们有两种理解。第一种理解是指反映

总体现象数量特征的概念，它包括指标名称、计量单位、计算方法。第二种理解是反映总体现象数量特征的概念和具体的计算数值。① 统计指标具有数量性、综合性、具体性的特点。

依据不同的标准，人们可对统计指标进行不同的分类。按照测量尺度的不同，统计指标可以分为数量指标和质量指标两种。数量指标是反映总体绝对数量多少的统计指标，是用绝对数形式表现的。质量指标是反映总体内部数量关系和总体单位水平的统计指标。

按照作用的不同，数量指标可以分为总量指标和比例指标。总量指标也称绝对数，它一般反映研究对象的总体统计数值特征。比例指标也称相对数。

评价指标与统计指标不同。评价指标是指在实际的评价工作中采用的指标，这些指标可以是统计指标，也可以是非统计指标。但由于采集数据和信息需要花费较大的成本，因此，如果有现成的统计指标可资利用，那么使用现成的统计指标是简便易行的。

教育发展评价指标是指专门用于评价教育发展状况的指标。教育发展评价指标是用来判断教育工作在准则、价值和目标等方面的表现的依据，是作为具有普遍意义的教育状况的指示器。使用教育发展评价指标进行实际测评的过程包括观察教育过程中的重要的变化，并判定这种变化对未来教育发展的影响。

教育发展评价指标体系是指由各项指标及其相应的指标的权重和评价标准所构成的集合，是一个有机整体。王汉澜指出："评价指标是评价目标的具体化，是构成目标的具体要素。"②

教育发展评价指标的功能，一般可以归纳为五个方面。

一是描述的功能。教育发展评价指标旨在对所研究的教育现象进行客观的描述，旨在回答"教育发展状况是什么"方面的问题。确定教育发展状况是什么和不是什么，是判断教育现象性质和特征的关键所在。

二是解释的功能。教育发展评价指标旨在对所研究的教育发展方面的现象进行全面深入的分析，不但要发现问题，而且主要应说明问题发生的原因。为了作出解释，教育发展指标侧重回答"为什么"方面的问题。在回答了"为什么"方面的问题后，易于指明解决问题的途径和方法。

---

① 《社会经济统计学原理教科书》编写组：《社会经济统计学原理教科书》，中国统计出版社1999年版，第4页。

② 王汉澜主编：《教育评价学》，河南大学出版社1995年版，第82页。

三是评价的功能。教育发展评价指标可以作为一种测量尺度，用于对所研究的教育现象进行测量、分析、比较，并针对不同地区的教育发展进程作出适当的价值判断。

四是监测的功能。教育发展评价指标可用于监测教育的运行情况，以便及时地发现问题和解决问题。

五是预测的功能。教育发展评价指标可用于根据已经占有的基本数据资料，在对过去和现在进行分析的基础上，探索所研究的教育现象的发展变化规律，从而对未来时期的可能发展变化趋势作出预测。

在区域教育政策制定、教育管理和教育事业发展过程中，获得可靠的教育评价方面的信息十分重要，其作用体现在五个方面。

首先，通过使用教育发展评价指标，人们可以在获取信息的基础上更好地制定教育政策。教育发展评价指标的应用可为地方政府研究、制定教育发展政策服务。教育发展评价指标的功能在于反映区域教育总体发展水平，从而为教育行政部门进行分区规划和分类指导提供基本依据。

其次，通过对教育发展水平的评价，人们可以发现不同地区、学校之间存在的差距，并及时向主管部门发出预警信息，以促进教育事业发展。

再次，通过设计和使用教育发展评价指标，人们可以获得大量教育方面的相关信息，为教育科研工作提供必要的信息。

复次，教育发展评价指标的设计和应用有助于各级学校管理水平的提高和教育教学质量的提高。

最后，教育发展评价指标的使用有助于社会和家长对教育的了解、监督、配合和支持。教育部门利用多种形式向社会提供信息，可使人们更清楚地了解教育发展的实际状况。

二、区域教育均衡发展评价指标体系建构的方法论探讨

在设计区域教育均衡发展评价指标的过程中，有必要确立四个基本观点，即以县域教育均衡发展为重点设计和使用指标，吸收已有指标体系的长处，充分考虑不同统计指标的优点和不足，正确对待教育发展差异。

由于江东区是一个县级单位，也由于我国目前实行的是“以县为主”的基础教育管理体制，因此，下面主要以县域为基本分析单位对区域教育均衡发展评价指标体系建构进行探讨。

加强区域教育均衡发展评价工作是制定和落实教育发展政策、促进教育和谐发展的关键举措。科学合理地设计和应用区域教育均衡发展评价指标体系，完善相关评价制度，对于促进区域教育均衡发展起着一定的激励、约束和规范的作用。

在实际工作中，政府、学校和社会各个方面的利益相关者可以通过教育均衡发展评价指标值的变化情况，及时掌握教育发展的格局和态势，调整政策，采取措施，缩小教育发展差异，切实加快推进区域教育均衡发展的进程。

区域教育均衡发展既是一种理想，也是现实的阶段性目标。对特定区域而言，教育均衡发展是指通过合理配置财力资源及场地、设施、师资力量、学生等方面的物质资源和人力资源实现教育供给与需求的匹配和均衡化的过程。

为了确保区域教育均衡发展目标的实现，政府应当制定和落实使受教育者在教育进程中获得起点上的机会均等、中介性阶段中的平等对待、结果方面的平等的教育政策和法律制度。在学校层面，政府应当使同级同类学校在办学经费投入、硬件设施、师资调配、办学水平和教育质量等方面大体上处于一个比较均衡的状态。

20 世纪 90 年代以来，人们对教育均衡发展评价指标设计和应用问题进行了探讨。在教育公平评价指标体系方面，杨东平提出了理想的教育公平评价指标，它包括 4 个一级指标和 10 个二级指标。4 个一级指标为义务教育均衡指数、高中教育公平指数、高等教育公平指数、教育存量公平指数。10 个二级指标为义务教育入学机会、义务教育过程、义务教育学业成就、高中教育入学机会、高中教育过程、高中教育学业成就、高等教育入学机会、高等教育过程、高等教育学业成就、人均受教育年限差异。

杨东平提出了实用的教育公平评价指标，除了包括上面提到的 4 个一级指标，它还包括义务教育阶段质量、高中教育入学机会、高中教育阶段质量、高等教育入学机会、人均受教育年限差异等 5 个一级指标。二级指标又包括小学生均经费城乡差异等 13 个指标。[①] 杨东平利用实用的教育公平评价指标对我国 1995—2003 年的教育公平状况作了实际测评。

吴康宁采用入学率、辍学率、小学生人均教育经费支出、教学仪器配备达标率、教师学历达标率等具体指标对省市区之间教育机会失衡状况作了研究。[②] 吴康宁还采用入学率、辍学率、教学仪器配备达标率、教师学历达标率、中小学

① 杨东平著：《中国教育公平的理想和现实》，北京大学出版社 2006 年版，第 275 页。

② 吴康宁著：《教育社会学》，人民教育出版社 1998 年版，第 117 页。

危房率等指标对城乡间教育机会失衡状况进行了研究。研究表明，省、市、区之间和城乡之间存在严重的教育机会失衡状况。[①]

翟博设计了两个教育均衡发展指数的体系。体系之一包括教育机会均衡指数、教育资源配置指数、教育质量均衡指数、教育成就均衡指数等 4 个子领域。这些子领域评价指标包括小学入学率差异系数等 23 个一级指标和 46 个二级指标。[②] 体系之二包括区域教育均衡指数、城乡教育均衡指数、学校教育均衡指数、群体教育均衡指数等 4 个子领域。这些子领域评价指标包括地区间公共教育经费差异系数等 25 个一级指标和小学生均教育经费差异系数等 47 个二级指标。[③] 翟博的实证研究表明，自 1995 年至 2003 年，从总体上看，我国的教育机会均衡指数、教育资源配置均衡指数、教育质量均衡指数、教育成就均衡指数分别呈迅速上升趋势，教育均衡发展状况有所改善。

杜育红采用入学率标准差和变异系数、生均教育经费的距平值、极差率、标准差和变异系数六个指标，对各个省区的初等教育、中等教育和高等教育的发展差异作了定量研究，并分析了造成发展差异的原因，提出相关的对策。[④]

近年来，虽然人们对教育均衡发展评价问题作了一些实证研究和定量分析，但对于合理的教育均衡发展指标体系建构的方法论的探讨，对于科学合理的评价标准确定的依据，对于具体指标值的意义的解读，仍然缺乏全面深入的研究。

为了更好地设计教育均衡发展评价指标体系，有必要在界定教育均衡发展的概念的基础上，提出常用的分析教育均衡发展的一组统计指标，分析不同指标的优点和缺点，阐明公平和效率原则的指导作用，建构具体的评价指标体系，并进行实际的测评。

统计数据是对客观现象进行计量的结果。有些现象只能依据它的属性进行分类，有些现象则可以用比较精确的数字加以计量。

对统计数据的分布特征，人们可以从两个方面进行描述，一是描述数据的集中程度，二是描述数据的离散程度。

集中趋势是指一组数据向某一中心值靠拢的倾向。其测度值主要包括众

---

① 吴康宁著：《教育社会学》，人民教育出版社 1998 年版，第 120 页。

② 翟博著：《教育均衡论：中国基础教育均衡发展实证分析》，人民教育出版社 2008 年版，第 171 页。

③ 同上，第 174 页。

④ 杜育红著：《教育发展不平衡研究》，北京师范大学出版社 2000 年版，第 7 页。

数、中位数和平均数。众数是一组数据中出现次数最多的变量值，中位数是一组数据按大小排列后，处于正中间位置上的变量值，平均数是一组数据的算术平均数。

数据的离散程度反映数据分布的另一个重要特征，它是指各变量值远离其中心值的程度。离散程度的测度值主要有极差、平均差、方差、标准差、离散系数。

均衡度主要是指数据间的离散程度，它反映的是各个变量值远离其数据中心值的程度，它也被称为离中趋势。

总的说来，目前人们采用的测评教育均衡发展程度的统计指标主要有以下9个。

(1) 极差指标(简称 R)。极差也称全距、变动幅度，它是一组数据的最大值与最小值之差。它只表示两个数据或者观察值之间的差异，即最高的和最低的值之间的差异。极差指标的优点是计算简单，易于理解。其缺点是只利用了一组数据两个极端的信息，不能反映出中间数据的分散程度，因而它不能全面准确地描述数据的分布程度。

(2) 极差率(简称 I)。极差率是一组数据中的最大值与最小值的比率。

(3) 限制变动幅度指标(简称 UR)。限制变动幅度是指接近最高的观察值与接近最低的观察值之间的差异，如第 5 和第 95 个百分点之间的差异或第 10 和第 90 个百分点之间的差异。限制变动幅度的优点是一定程度上避免了极差过分离谱的问题，其缺点是它仍然只是对两个观察值的差异的度量。

(4) 方差指标(简称 D)。方差是指各个变量值与其均值离差平方的平均数，它是测算数值型数据离散程度的最重要的方法之一。根据总体数据和样本数据计算的方差在数学处理上是不一样的。总体方差是用数据个数或总频数去除离差平方和，而样本方差则是用样本数据个数或总频数减 1 去除离差平方和。

(5) 标准差指标(简称 S)。标准差为方差的平方根。标准差是根据全部数据计算出来的，与方差指标不同，标准差与变量的计算单位相同。标准差能极其准确地反映出全部数据的离散程度。

(6) 变异系数指标(简称 V)。变异系数是一组数据的标准差与其平均值之比，是测算数据离散程度的相对指标。变异系数可以用小数点或百分数来表示，它的值通常在 0 和 1 之间变化，或者以百分数表示，即在 0%～100%之间变化。变异系数主要用于比较不同总体的离散程度，变异系数越大，说明数据的离散程度越大。

(7) 麦克伦指数指标(简称 MI)。麦克伦指数是指第 50 个百分点(或者中位数)以下的所有观察值总和与所有观察值总和之比。它的数值在 0 和 1 之间变化,1 表示完全的公平,0 表示完全的不公平。

(8) 维斯特根指数指标(简称 VI)。维斯特根指数是第 50 个百分点(或者中位数)以上的所有观察值总和与所有观察值总和之比。它的数值在 0 和 1 之间变化,1 表示完全的公平,0 表示完全的不公平。

(9) 基尼系数(G)。基尼系数很难从概念上加以理解。为了确定基尼系数,可以画一个图像,纵轴代表对象度量的累计百分比,横轴代表数据或观察值的累计百分比。横轴上的数值与纵轴上的数值交汇形成基尼曲线。基尼系数是基尼曲线与 45 度线以下的面积的比率,它的值在 0 到 1 之间,0 表示完全的平等,1 表示完全的不平等。基尼系数是国际上应用最广泛的不平等测量工具。近年来,基尼系数成为测量教育差异的重要工具。

在上述指标中,平均差、极差、方差、标准差等反映的是数据离散程度的绝对差异,而极差率、变异系数等反映的是数据离散程度的相对差异。

在设计教育均衡发展评价指标体系时,人们需要根据上述统计指标的性质、特点,有针对性地加以选择和利用。

正确认识和对待教育差异,是解决好教育均衡发展问题的必要前提。为了促进教育均衡发展,人们有必要逐步缩小教育发展差距。在如何对待教育发展差异问题上人们有必要形成一些基本看法。

首先,区域教育发展差异是一种客观存在,人类社会自诞生至今,尚未有过毫无差异的历史。教育差异是社会差异中的一种。人类一直在为消除各种教育发展差异进行不懈努力,并不断有所成功,但这种成功的确切涵义,更多的是指有所缩小,而非完全消除。人类社会的发展历史表明,即使是旧的类别的教育发展差异曾经消除,在一定条件下它也难免重现,且在旧的类别的教育发展差异消除之后,还会产生一些新的类别的教育发展差异。区域教育发展差异是一个普遍现象,它既不可能完全消除,也无必要完全消除。人们要承认差异、正视差异,将差异控制在可容忍的范围之内。

其次,导致不同区域之间教育发展差异产生的因素多种多样。如果区域教育发展差异主要与当事人或相关主体自身的努力有关,而不是依靠人为的政策倾斜,那么这种区域教育发展差异是合理的,是值得鼓励的。如果这些差异是由不合理的政策因素和制度导致的,则差异的存在和扩大会导致人们的不满。虽然教育发展差异客观存在,但如果教育发展差异过大,就有可能对教育事业和社会发展造成不利的影响。在对待教育发展差异时,人们要认识到哪些教育

发展差异是合理的，哪些教育发展差异是不合理的，并分析造成教育发展差异的主客观原因，采取相应的对策。为了建设社会主义和谐社会，人们必须将教育发展差异限定在合理的、社会可以接受的范围内。

最后，在缩小教育发展差异的过程中，有必要采取区别对待的策略。一方面，当教育发展差异过大时，缩小教育发展差异的可行的重要措施是实行积极的倾斜政策，即以政府为主对落后地区、薄弱学校和弱势群体进行补偿。另一方面，为了消除教育发展差异，人们应当采用激励先进、鞭策落后的方法，努力使落后的个体和群体积极追赶先进的个体和群体，而决不能搞“平均用力”，甚至“削高就低”，搞“整齐划一”。

在设计评价指标体系时，有必要合理使用公平与效率评价标准。教育公平是当前我国教育发展过程中的一个重要议题。2006 年 11 月中共中央颁布了《关于建构社会主义和谐社会若干重大问题的决定》，提出了坚持教育优先发展、促进教育公平的战略决策。实现社会公平正义是建构社会主义和谐社会的基本条件，我国必须注重对保障社会公平正义具有重大作用的制度的建设，充分保障人民的各项权利和利益。

当前我国教育领域中一些方面和过程不公平的矛盾和问题比较突出，教育非均衡发展问题引起人们的普遍关注。从公共政策制定和实施的角度看，促进公共教育特别是义务教育又快又好的发展是实现教育机会均等的最重要渠道。从整体上努力缩小区域、城乡、校际方面的教育发展差距，实现教育公平正义，是目前区域教育公共政策制定、实施和测评过程的核心内容。

在制定和使用教育均衡发展评价指标体系时，有必要合理运用教育公平和教育效率两个基本的准则。教育公平包括横向公平和纵向公平。横向公平是指相同的特性相同对待(equal treatment of the equals)，也即对每一个人、每一个学校和每一个地区而言，取其相同特性，给予相同对待。例如，将每一个学生视为相同的单位，希望人人获得相同的教育成果和收益；将每一个学校和地区视为相同的单位，希望它们获得相同的教育经费负担和相同的办学条件。纵向公平就是不同的特性不同对待(unequal treatment of the unequals)，也即对每个人、每一个学校和每一个地区而言，取其不同特性，给予不同对待。

就实现横向公平而言，学校与学校之间、地区与地区之间、群体与群体之间、个体与个体之间的发展差异应当逐步缩小。就实现纵向公平而言，人们允许区域之间、学校之间、学生之间存在发展差异，鼓励区域和学校形成特色，鼓励学生个性的发展。

就实现纵向公平而言，人们有必要确定能够作为资源均衡化分配的法律、

制度和政策依据。对儿童入学来说,可以得到更多的资源分配额度的特征包括身体和精神上的残疾、家庭贫困、上学交通不便等特征。对学校和区域来说,可以得到更多资源的学校和区域特征包括物价上涨、规模经济、运输成本和入学人数的增长等特征。

在促进区域全民优质教育均衡发展评价方面,人们有必要使用效率评价标准。在教育资源投入和使用评价方面,人们可以采用充分性标准来分析教育效率目标的达成度。充分性标准是指教育计划、课程类型的提供和教学方式的采纳,必须依据所有有特殊需求的学生、学区和学校的情况作出调整,综合考虑各种因素对教育予以充分的资助及其他方面的支持,以便使学生、学校和学区能充分达到教育方面的高要求和高标准。

充分性标准与公平性标准的差别在于,公平性标准是指某种相对的差异,而充分性标准是指某种绝对的水平。充分性标准兼顾高投入和高产出。在教育投入方面,所谓满足充分性标准,是指促进教育均衡发展的基本条件。今后的教育发展状态应当是教育资源更充裕、教育决策更民主、教育过程运行效率更高的发展状态。

从完整的教育生产过程的角度设计教育发展评价指标体系具有重要的意义。教育活动是一个投入、生产和产出的过程,为了完整地评价教育均衡发展的状态,人们宜采用教育投入、生产和产出三个方面的一些有价值的具体指标。

教育经费投入是教育发展的第一推动力和持续推动力。区域教育均衡发展目标的实现不仅有赖于较为充裕的教育投入,而且有赖于较为均衡的教育投入。

由于义务教育是公共产品,政府要在相对公平的基础上追求效率,并尽力追求教育制度的底线公平。之所以底线公平是社会公平的基础,是因为它是奠定社会公正的基石,也是长远效率的保证。政府有必要形成一个相对标准化和均质化的区域义务教育经费投入体系。

就办学条件而言,在区域内要大力推行标准化建设工作,通过学校建设标准方面的法律和政策规定,约束教育资源配置的行为,使所有中小学都能按照法定的标准,拥有大致均等的物质条件,从而在区域义务教育发展领域形成一个公平竞争的环境。

就经费投入和使用的指标而言,差异系数是较理想的测评教育经费配置均衡与否的指标。就教育经费的均衡配置而言,小学生均教育经费差异系数、初中生均教育经费差异系数、高中生均教育经费差异系数是最基本的评价指标。

教师的素养和经验是影响教育教学效果的首要因素。《1991 年世界教育发展报告》指出:“问题不仅在于教师是否接受过培训或有无学历,还要看他们

的事业心和献身精神。没有这种精神，他们甚至懒得去管学生的学习，就更谈不上去帮助他们进步了。"①由此说明，教师因素对于学生的学习十分重要，教师是一切有意义的评价活动的中心。在测定教师的素养方面，教师的学历是最基本的客观指标之一。每个国家和地区在教师的资格方面都制定一些基本的规章制度。教师的学历合格率是衡量教育运行状况的最重要的指标之一。就教育均衡发展而言，教师资源的合理配置是极其重要的条件，教师学历合格率方面的差异系数是反映教育生产过程的基本指标。

从教育公平的角度看，我国当前教育均衡发展的核心目标是向每位学生提供大体均等的教育机会，当务之急是保证所有青少年儿童在政府举办的公立学校接受大体相同的九年制义务教育。义务教育不平等格局和不公平现象的存在，不符合现代社会公平正义的理念。如果政府、社会和学校不能提供机会均等的教育甚至漠视部分弱势群体本应该享受的基本教育机会，不仅会带来严重的社会不公平，而且无益于全体学校形成良好的教育环境和教学秩序，最终会影响教育整体效率的提高，影响素质教育的推进和中小学课程改革目标的实现。测评教育机会均衡状况的核心指标包括小学和初中的净入学率变异系数。

教育质量是教育均衡发展的生命线，政府应当不断促进所有儿童、少年、青年接受高质量的教育。在实现"两基"普及目标后，教育均衡发展的重要标志是质量公平。教育机会均等不仅意味着学生上得了学，而且意味着学生在学校留得住和学得好。测评区域教育质量均衡化的核心指标包括初中毕业生升学率的差异系数。

三、区域义务教育均衡发展评价指标体系建构

教育是培养人的社会活动。从本质上说，教育也是一个生产活动，它有其投入、生产和产出三个方面的内容。义务教育的投入包括物质资源投入、资金投入和人力资源投入三个方面，依据这三个方面的状况，可以设计包括八个方面内容的评价指标体系。

（一）衡量小学和初中教师数量和质量方面的评价指标

就人力资源投入而言，建立一支数量足够、结构合理、质量合格、相对稳定

① 联合国教科文组织编：《1991年世界教育发展报告》，联合国教科文组织中国全委会编印资料，第65页。

的小学和初中师资队伍，是实施义务教育、提高教育水平的关键因素。

衡量小学和初中教师数量的基本指标包括以下 5 个：(1) 每千人拥有的小学教师数量，是指小学教师总数与以千人为单位计算的人口总数的比率。(2) 每千人拥有的初中教师数量，是指初中教师总数与以千人为单位计算的人口总数的比率。(3) 每千个非农业人口中的小学教师数量，是指小学教师总数与以千人为单位计算的非农业人口总数的比率。(4) 每千个非农业人口中的初中教师数量，是指初中教师总数与以千人为计算单位的非农业人口总数的比率。(5) 人均小学和初中教师指数，是指小学和初中教师两者的总数与当地总人口的比率。

衡量小学和初中教师质量的指标主要包括以下 8 个：(1) 小学教师学历合格率，是指具有中师毕业及以上学历的小学教师与全部小学教师的比率。(2) 初中教师学历合格率，是指具有师专毕业及以上学历的初中教师与全部初中教师的比率。(3) 小学教师获得专科及以上学历的比率，是指获得师专及以上学历的小学教师与全部小学教师的比率。(4) 初中教师获得本科及以上学历的比率，是指获得本科毕业及以上学历的初中教师与全部初中教师的比率。(5) 小学教师中获得高级技术职务教师的比例，是指小学教师中具有高级技术职务的教师与全体小学教师的比率。(6) 初中教师中获得高级技术职务教师的比例，是指初中教师中具有高级技术职务的教师与全体初中教师的比率。(7) 小学教师中代课教师所占的比例，是指小学代课教师与全部小学教师的比率。(8) 初中教师中代课教师所占的比例，是指初中代课教师与全部初中教师的比率。

(二) 衡量小学和初中教育经费投入的评价指标

教育经费投入是教育投入的重要组成部分。义务教育经费支出由义务教育事业费支出和基建支出两部分构成。义务教育事业费支出是指用来维持义务教育阶段学校正常教学活动的开支，它包括人员经费和公用经费。在义务教育经费中，人员经费支出占很大的比例。义务教育阶段学校的基建投资主要用于改善学校的办学条件，特别是用于建设校舍，增添设备和图书。

小学生均教育经费是指小学总经费与小学生数的比率。小学生均教育经费由小学生均教育事业性经费和小学生均基建支出组成。小学生均教育事业性经费由小学生均教育事业性经费的个人部分和小学生均教育事业性经费的公用部分组成。小学生均预算内教育经费由小学生均预算内教育事业性经费和小学生均预算内基建支出组成。小学生均预算内教育经费由小学生均预算

内教育事业性经费的个人部分和小学生均预算内教育事业性经费的公用部分两部分组成。

初中阶段义务教育经费投入的主要指标包括初中生均教育经费，初中生均教育经费由初中生均教育事业性经费和初中生均基建支出组成。初中生均教育事业性经费由初中生均教育事业性经费的个人部分和初中生均教育事业性经费的公用部分组成。初中生均预算内教育经费由初中生均预算内教育事业性经费和初中生均预算内基建支出组成。初中生均预算内教育经费由初中生均预算内教育事业性经费的个人部分和初中生均预算内教育事业性经费的公用部分两部分组成。

小学阶段和初中阶段义务教育经费投入的主要指标包括以下 26 个指标。其中反映小学经费投入的指标有 13 个：(1) 小学生均教育经费，是指小学总经费与小学生数的比率，这里小学生是指在校生。(2) 小学生均教育事业性经费，是指小学教育事业性经费与小学生数的比率。(3) 小学生均基建支出经费，是指小学基建支出与小学生数的比率。(4) 小学生均教育事业性经费的个人部分的数量，是指小学教育事业费中的个人部分的数量与小学生数的比率。(5) 小学生均教育事业性经费的公用部分的数量，是指小学教育事业费中的公用部分的数量与小学生数的比率。(6) 小学生均预算内教育经费，是指小学预算内教育经费与小学生数的比率。(7) 小学生均预算内教育事业性经费，是指小学预算内教育事业费与小学生数的比率。(8) 小学生均预算内基建支出，是指小学预算内基建支出与小学生数的比率。(9) 小学生均预算内教育事业性经费的个人部分的数量，是指小学预算内教育事业费中的个人部分与小学生数的比率。(10) 小学生均预算内教育事业性经费的公用部分的数量，是指小学预算内教育事业费中的公用部分的数量与小学生数的比率。(11) 小学生均公用经费，是指小学公用经费与小学生数的比率。(12) 小学生均经费指数，是指小学生均经费与人均国民生产总值的比率。(13) 小学生均经常经费指数，是指小学生均经费与人均国民生产总值的比率。

反映初中经费投入的指标有 13 个：(1) 初中生均教育经费，是指初中总经费与初中生数的比率，这里初中生是指在校生。(2) 初中生均教育事业性经费，是指初中事业性经费与初中生数的比率。(3) 初中生均基建支出经费，是指初中基建支出与初中生数的比率。(4) 初中生均教育事业性经费的个人部分的数量，是指初中教育事业性经费的个人部分的数量与初中生的比率。(5) 初中生均教育事业性经费的公用部分的数量，是指初中教育事业性经费的公用部分的数量与初中生的比率。(6) 初中生均预算内教育经费，是指初中预

算内教育经费与初中生数的比率。(7) 初中生均预算内教育事业性经费,是指初中预算内教育事业费与初中生数的比率。(8) 初中生均预算内基建支出,是指初中预算内基建支出与初中生数的比率。(9) 初中生均预算内教育事业性经费公用部分的数量,是指初中预算内教育事业性经费的个人部分的数量与初中生的比率。(10) 初中生均预算内教育事业性经费的公用部分的数量,是指初中预算内教育事业性经费公用部分的数量与初中生的比率。(11) 初中生均公用经费,是指初中公用经费与初中生的比率。(12) 初中生均经费指数,是指初中生均经费与人均国民生产总值的比率。(13) 初中生均经常经费指数,是指初中生均经常经费与人均国民生产总值的比率。

(三) 衡量小学和初中的物质资源的评价指标

物质资源也是教育投入的组成部分。小学和初中物质资源投入的指标包括以下 12 个:(1) 小学生均占地面积,是指小学占地面积与小学生的比率。(2) 初中生均占地面积,是指初中占地面积与初中生的比率。(3) 小学生均校舍建筑面积,是指小学校舍建筑面积与小学生的比率。(4) 初中生均校舍建筑面积,是指初中校舍建筑面积与初中生的比率。(5) 小学生均宿舍面积,是指小学宿舍面积与小学生的比率。(6) 初中生均宿舍面积,是指初中宿舍面积与初中生的比率。(7) 小学危房率,是指小学危房面积与小学用房总面积的比率。(8) 初中危房率,是指初中危房面积与初中用房总面积的比率。(9) 小学教学仪器达标率,是指教学仪器达标的小学占全部小学的比例。(10) 初中教学仪器达标率,是指教学仪器达标的初中占全部初中的比例。(11) 小学图书资料达标率,是指图书资料达标的小学占全部小学的比例。(12) 初中图书资料达标率,是指图书资料达标的初中占全部初中的比例。

(四) 衡量小学和初中的教育机会方面的评价指标

教育机会是反映群体教育状况的重要指标。教育机会评价指标包括以下 8 个方面:(1) 小学毛入学率,是指小学生数与小学全部学龄人口的比率。(2) 小学净入学率,是指小学阶段在官方规定的年龄范围内就读的学生数与全部小学适龄人口的比率。(3) 初中毛入率,是指初中生数与初中全部学龄人口的比率。(4) 初中净入学率,是指初中阶段在官方规定的年龄范围内就读的学生数与全部初中适龄人口的比率。(5) 小学阶段女童毛入学率,是指小学阶段女学生与女性小学学龄人口的比率。(6) 小学阶段女童净入学率是指小学阶段在官方规定的年龄范围内就读的女学生与小学学龄人口的比率。(7) 初中阶段女童毛入学率,是指初中阶段女学生与女性初中学龄人口的比率。(8) 初

中阶段女童净入学率，是指初中阶段在官方规定的年龄范围内就读的女学生与女性初中学龄人口的比率。

（五）衡量小学和初中的教育数量方面的评价指标

教育总规模是反映教育数量的指标。教育数量方面的评价指标主要有以下2个：(1) 每千人小学和初中在校生数，是指一定区域内的小学和初中在校生数与该区域以千人为计算单位的人口数的比率。(2) 人均小学和初中在校生指数，是指一定区域内的小学和初中的加权的在校生与总人口的比率。加权系数可以以小学和初中的学制期长短的比例来确定。依据我国人口学家田雪原的看法，小学的加权系数为4，初中的加权系数为8。

（六）衡量小学和初中教育生产效率方面的评价指标

教育生产效率是反映教育资源利用状况的指标。教育生产效率评价指标包括以下8个方面：(1) 小学巩固率，是指小学学年末学生数占学年初学生数的百分比。(2) 初中巩固率，是指初中学年末学生数占学年初学生数的百分比。(3) 小学辍学率，是指某一年度辍学的小学生占全部小学生的比例。(4) 初中辍学率，是指某一年度辍学的初中生占全部初中生的比例。(5) 小学生师比，是指小学生数与小学教师数的比例。(6) 初中生师比，是指初中生数与初中教师数的比例。(7) 小学教育资源利用率，是指学年内小学在校生总数与全年小学教育费用的比率。(8) 初中教育资源利用率，是指学年内初中在校生总数与全年初中教育费用的比率。

（七）衡量小学和初中的教育效果方面的评价指标

教育的外部效果反映教育的实际成效。小学和初中的教育外部效果评价指标包括以下11个方面：(1) 人均义务教育阶段毕业生指数，是指一定区域的小学和初中毕业生占人口的比率。(2) 小学毛毕业率，是指阶段末小学毕业生与阶段初小学生的比率。(3) 小学净毕业率，是指阶段末同组入学人数中小学毕业生与阶段初小学生的比率。(4) 初中毛毕业率，是指阶段末初中毕业生与阶段初初中生的比率。(5) 初中净毕业率，是指阶段末同组入学人数中初中毕业生与阶段初初中生的比率。(6) 小学毕业生升学率，是指小学毕业生升学人数与小学毕业生人数的比率。(7) 初中毕业生升学率，是指初中毕业生升学人数与初中毕业生人数的比率。(8) 小学教育完成率，是指某一小学生群体在目标期完成学业的人数占基准期人数的百分比。(9) 初中教育完成率，是指某一初中生群体在目标期完成学业的人数占基准期人数的百分比。

（八）衡量小学和初中的教育最终产出方面的评价指标

教育产出反映教育结果的有无和好坏，教育产出包括直接产出和间接产出。教育的直接产出最终体现在全体国民的教育水平的提高上，如人口平均受教育程度、人口识字率或文盲率以及受教育人口在不同教育层次上的分布等。

教育最终产出评价指标包括5个方面：(1) 小学普及率是指12～15周岁少年儿童中的小学毕业生数占这个年龄组少年儿童总数的百分比。达到普及小学教育要求的学生是指入小学、持续读完并毕业的学生。(2) 初中普及率是指15～17周岁少年儿童中的初中毕业生数占这个年龄组少年儿童总数的百分比。(3) 人口识字率，是指一定区域的识字总人数与总人口的比率。(4) 拥有小学文化程度的人口的比率，是指一定区域的具有小学文化程度的人口与总人口的比率。(5) 拥有初中文化程度的人口的比率，是指一定区域的具有初中文化程度的人口与总人口的比率。

在提出衡量区域教育均衡发展的各种各类指标的基础上，有必要建构不同区域范围的教育综合评价指标体系。

在一个县域的范围内，确定区域分析单位十分重要。县域主要包括两类，一类是城市里的城区，这类城区也许只包括城市中心区域，有时也许包括城区部分和农村部分。另一类是农村地区范围内的县和县级市，这类县和县级市包括县镇和农村，农村的幅员较为辽阔。从宽泛的角度看，县镇属于城市的范围，而县镇以下的区域属于农村的范围。对不包括农村地区的城区来说，在县域范围内进行城乡比较没有实际意义。对于包括农村地区的县域来说，进行城乡之间的比较具有重要意义。

一个区域、县、县级市包括若干个更小的行政管理层级。城区包括若干个街道，县及县级市包括若干个镇(乡)。对街道和镇(乡)的教育均衡发展水平进行研究也具有现实的意义。

在一个县域范围内，人们还可以对小学及初中的校际差异进行研究。缩小校际差异，使校际差异保持在合理的范围之内具有现实意义。

在包括农村地区的城区、县、县级市里，有必要对城乡之间的均衡发展差异进行实际测评，即对城市和农村两个区域进行切分，将每一个区域组成一个整体，进行比较。

为了测评县域内义务教育均衡发展的总体状况，人们可以建构相应的指标体系。该评价指标体系包括8个方面：(1) 教师评价指标子项，它包括小学教师学历合格率、初中教师学历合格率、小学教师获得专科及以上学历的比率、初

中教师获得本科及以上学历的比率。四个指标的权重各为0.25。将四个指标的初始值乘以权重，得出教师评价指标子项的总分值。(2) 教育经费投入评价指标子项，它包括换算成百分比的小学生均经常经费指数及初中生均经常费指数，两个指标的权重各为0.25，将两个指标的初始值乘以权重，即得出教育经费投入评价指标子项的总分值。(3) 物质资源评价指标子项，它包括小学危房率、初中危房率、小学图书资料达标率、初中图书资料达标率。四个指标的权重各为0.25。将四个指标的初始值乘以权重，得出物质资源评价指标子项的总分值。(4) 教育机会评价指标子项，它包括小学净入学率、初中净入学率。两个指标的权重各为0.25，将两个指标的初始值乘以权重，即得出教育机会评价指标子项的总分值。(5) 教育数量评价指标包括小学适龄人口就读的比例与小学适龄人口占总人口的比例、初中适龄人口就读的比例与初中适龄人口占总人口的比例，两个指标的权重各为0.25。将两个指标的初始值乘以权重，即得出教育机会评价指标子项的总分值。(6) 教育生产效率评价指标包括小学巩固率、初中巩固率、小学生师比达标率、初中生师比达标率。生师比达标率为实际生师比与规定的标准值的比值(换算为百分比)减去100%。四个指标的权重各为0.25。将四个指标的初始值乘以权重，得出教育生产效率评价指标子项的总分值。(7) 教育效果评价指标包括小学毕业生升学率、初中毕业生升学率、小学教育完成率、初中教育完成率四个指标。四个指标的权重各为0.25。将四个指标的初始值乘以权重，得出教育效果评价指标子项的总分值。(8) 教育最终产出评价指标包括小学普及率、初中普及率。两个指标的权重各为0.25，将两个指标的初始值乘以权重，即得出教育最终产出评价指标子项的总分值。

在上述8个子项的评价指标中，每一个指标均为一个百分值。为了得出8个子项评价的总的结果，可将每一个子项的权重设定为0.125。将8个子项的分值乘以权重，将各个子项的乘积相加，即得出总的分值。只要对分值的高低进行比较，就可得出教育均衡度的高低方面的结论。

为了测评县域内各个街道或镇(乡)义务教育均衡发展的总体状况，人们也可以设计另一个评价指标体系。该指标体系包括：(1) 教师评价指标子项，它包括小学教师学历合格率变异系数、初中教师学历合格率变异系数、小学教师获得专科及以上学历的比率变异系数、初中教师获得本科及以上学历的比率变异系数。(2) 教育经费投入评价指标子项，它包括小学生均教育经费变异系数、小学生均预算内教育经费变异系数、初中生均教育经费变异系数、初中生均预算内教育经费变异系数、小学生均公用经费变异系数、初中生均公用经费变

异系数。(3) 物质资源评价指标子项,它包括小学危房率变异系数、初中危房率变异系数、小学图书资料达标率变异系数、初中图书资料达标率变异系数、小学教学仪器达标率变异系数、初中教学仪器达标率变异系数。(4) 教育机会评价指标子项,它包括小学净入学率变异系数、初中净入率变异系数。(5) 教育生产效率评价指标子项,它包括小学巩固率变异系数、初中巩固率变异系数、小学生师比达标率变异系数、初中生师比达标率变异系数。生师比达标率为实际生师比与规定的标准值的比值(换算为百分比)减去 100%。(6) 教育效果评价指标子项,它包括小学净毕业率变异系数、初中净毕业率变异系数、小学毕业生升学率变异系数、初中毕业生升学率变异系数、小学教育完成率变异系数、初中教育完成率变异系数四个指标。(7) 教育最终产出评价指标子项,它包括小学普及率变异系数、初中普及率变异系数。

以上指标的分析单位为街道和镇乡。

具体计算方法如下:(1) 先计算出各个街道或镇乡的具体比率指标值。(2) 确定每一个指标的最大值和最小值,最大值为 100%,最小值为 0%。(3) 使用下述公式将各个指标值转化为 0～1 之间取值的指数形式。公式为 I_{ji} =(实际值 Xi—最小值 Xi)÷(最大值 Xi—最小值 Xi)。(4) 使用公式计算出各个子项的平均数,该平均数被称为子项指数。公式为指数 $I=[(P_1^3+P_2^3+\cdots+P_n^3)\div N]$。(5) 计算出 7 个子项指数的平均数,即为一个县域的义务教育均衡发展指数指标值。人们既可以对各个子项所反映的教育均衡状况进行比较和分析,也可以对整个指标体系所反映的指标情况进行比较和分析。从计算结果的角度看,子项或整个指标体系计算出的平均数越高,则教育均衡度越高。

四、江东区、浙江省、全国义务教育均衡发展水平比较

依据历年《江东区中小学综合统计报表》、《浙江省教育事业统计资料》、《全国教育事业统计年鉴》的数据,可以对江东区、浙江省及全国的义务教育阶段学校状况进行实际测评。

表 3—1　2000—2008 年江东区、浙江省、全国小学及初中专任教师学历合格率　(单位:%)

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	99.7	94.9	95.63	92.33	96.90	87.00

（续表）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2001	99.9	95.7	96.71	94.14	96.81	88.72
2002	99.8	97.1	97.40	95.30	97.39	90.28
2003	99.9	98.8	93.50	98.10	92.85	91.98
2004	99.9	98.8	94.30	98.70	98.31	93.75
2005	99.7	98.8	95.50	99.00	98.62	95.22
2006	99.8	98.82	99.22	98.73	98.87	96.34
2007	99.9	98.95	99.43	99.04	99.10	97.18
2008	99.9	99.48	99.60	99.20	NA	NA

注：NA表示数据缺乏。

由表可知，就小学专任教师学历合格率而言，江东区、浙江省和全国的该指标的绝对值基本上高于90%，其时序变化的特征十分明显，均呈现逐年上升的趋势。从横向比较的角度看，江东区的指标值高于浙江省和全国的指标值。在同一年度，小学教师的学历合格率一般说来高于初中教师学历合格率。

表3－2　2000—2008年江东区、浙江省、全国小学及初中专任教师中具有高一级及以上学历的比例　（单位：%）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	80.92	81.74	17.64	18.43	NA	NA
2001	81.35	82.89	25.17	25.31	NA	NA
2002	82.56	83.27	33.40	30.30	NA	NA
2003	83.75	85.41	45.90	39.80	NA	NA
2004	83.79	85.47	59.80	50.90	NA	NA
2005	85.83	89.01	69.80	64.50	NA	NA
2006	89.96	86.29	74.59	67.04	NA	NA
2007	90.14	86.34	79.68	74.53	NA	NA
2008	94.11	86.72	81.70	77.30	NA	NA

注：NA表示数据缺乏。

由表可知，江东区小学及初中专任教师中具有高一级及以上学历的比例明显高于浙江省小学及初中专任教师中具有高一级及以上学历的比例。

表3—3 2000—2008年江东区、浙江省、全国小学及初中每个专任教师所负担的学生情况（单位：个）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	20.03	16.78	22.05	17.95	22.21	19.03
2001	20.02	16.32	21.66	18.67	21.64	19.24
2002	19.80	16.29	21.46	18.33	21.04	19.24
2003	19.76	16.28	21.38	17.52	20.50	19.13
2004	19.69	16.23	21.50	16.43	19.98	18.65
2005	19.54	16.18	20.70	16.17	19.43	17.80
2006	19.51	16.16	20.68	15.50	19.43	17.15
2007	19.48	16.11	20.60	15.74	18.82	16.52
2008	19.47	15.72	19.80	15.73	NA	NA

注：NA表示数据缺乏。

由表可知，江东区的小学及初中专任教师所负担的学生低于浙江省和全国小学及初中专任教师所负担的学生。浙江省小学及初中专任教师所负担的学生又高于全国小学及初中专任教师所负担的学生。

表3—4 2000—2008年江东区、浙江省、全国小学及初中体育运动场馆面积达标率 （单位：%）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	73.16	82.36	59.14	75.87	45.32	65.17
2001	74.27	82.57	61.23	76.59	47.40	69.46
2002	74.73	83.22	61.80	77.37	48.79	64.63
2003	75.38	84.28	63.97	79.53	50.20	65.31
2004	76.34	85.39	65.83	80.11	51.38	66.38
2005	79.71	86.24	66.29	80.45	53.04	67.61
2006	80.28	87.45	66.78	80.72	53.49	67.76
2007	81.56	88.73	68.40	82.80	55.24	69.23
2008	82.34	89.56	74.40	85.50	NA	NA

注：NA表示数据缺乏。

由表可知，江东区小学及初中体育运动场馆面积达标率高于浙江省小学及初中体育运动场馆面积达标率，而浙江省小学及初中体育运动场馆面积达标率又高于全国小学及初中体育运动场馆面积达标率。全国的小学及初中体育运动场馆面积达标率只有50%至70%。江东区小学及初中体育运动场馆面积达标率较高，但距离100%的达标率还有一定的距离。

表3—5　2000—2008年江东区、浙江省、全国小学及初中体育器械达标率　（单位：%）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	100	100	69.47	78.13	41.53	54.15
2001	100	100	70.38	78.22	42.91	57.34
2002	100	100	71.29	79.53	43.68	59.12
2003	100	100	71.67	80.42	44.67	60.72
2004	100	100	72.91	81.37	45.89	61.54
2005	100	100	73.56	83.49	46.56	63.23
2006	100	100	74.78	84.36	47.44	64.74
2007	100	100	75.30	85.00	49.35	66.40
2008	100	100	80.30	85.50	NA	NA

注：NA表示数据缺乏。

由表可知，近年来，江东区小学及初中体育器械达标率已经达到100%，而浙江省小学及初中体育器械达标率已经达到80%左右。全国的小学及初中体育器械达标率还分别只有50%左右和70%左右。

表3—6　2000—2008年江东区、浙江省、全国小学及初中音乐器械达标率　（单位：%）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	81.46	94.11	66.49	74.68	35.78	49.61
2001	82.37	95.21	67.58	75.77	36.62	50.42
2002	83.13	94.12	68.74	76.82	37.70	52.46
2003	83.28	94.28	69.83	77.29	38.66	63.95
2004	84.35	95.23	70.12	78.67	40.08	55.20
2005	85.32	96.12	71.54	79.73	41.08	56.58

（续表）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2006	86.91	96.94	72.67	80.98	42.43	56.99
2007	87.45	97.53	73.51	81.20	44.68	58.64
2008	88.26	98.56	74.23	83.46	NA	NA

注：NA 表示数据缺乏。

由表可知，江东区小学及初中的音乐器械达标率明显高于浙江省和全国音乐器械达标率。

表 3－7 2000—2008 年江东区、浙江省、全国小学及初中美术器械达标率 （单位：%）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	90.23	91.34	75.37	75.69	33.86	47.52
2001	91.25	91.46	76.52	76.48	34.51	48.84
2002	92.87	92.98	77.68	76.41	35.69	50.86
2003	93.13	93.24	78.94	77.53	36.69	52.43
2004	94.97	94.34	79.63	78.34	38.17	53.72
2005	95.38	95.18	70.89	79.73	39.91	55.20
2006	96.12	96.23	71.13	80.42	40.70	55.59
2007	96.23	97.89	71.80	81.20	43.12	73.54
2008	97.75	98.45	72.56	83.17	NA	NA

注：NA 表示数据缺乏。

由表可知，江东区小学及初中的美术器械达标率高于浙江省小学及初中美术器械达标率。而浙江省小学及初中美术器械达标率又明显高于全国小学及初中美术器械达标率。

表 3－8 2000—2008 年江东区、浙江省、全国小学及初中的实验仪器设备达标率 （单位：%）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	100	100	73.36	84.96	45.13	69.65
2001	100	100	74.37	85.57	48.55	68.35

（续表）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2002	100	100	75.92	86.05	49.73	69.45
2003	100	100	76.48	86.12	49.8	70.17
2004	100	100	77.21	87.56	50.91	70.57
2005	100	100	77.72	88.73	52.29	71.84
2006	100	100	78.56	89.35	52.75	72.73
2007	100	100	79.30	90.28	54.27	73.54
2008	100	100	NA	NA	NA	NA

注：NA 表示数据缺乏。

由表可知，近年来，江东区小学及初中实验仪器设备达标率已经达到100%，浙江省小学和初中实验仪器设备达标率也迅速上升，而全国小学及初中实验仪器设备达标率却停滞不前。

表 3—9　2000—2008 年江东区、浙江省、全国小学净入学率及初中毛入学率　（单位：%）

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	100	101	99.90	96.68	99.10	88.60
2001	100	102	99.92	97.56	99.05	88.70
2002	100	101	99.93	98.67	98.58	90.00
2003	100	101	99.94	99.85	98.65	92.70
2004	100	102	99.95	99.23	98.95	94.10
2005	100	102	99.97	99.59	99.15	95.00
2006	100	101	99.98	99.72	99.27	97.00
2007	100	101	99.99	99.91	99.49	98.00
2008	100	101	99.99	99.98	NA	NA

注：NA 表示数据缺乏。

由表可知，江东区小学净入学率及初中毛入学率已经达到 100%。但浙江省小学净入学率及初中毛入学率还不到 100%，全国小学净入学率及初中毛入学率也已经比较高，但离 100%还有一定距离。

表 3—10 2000—2008 年江东区、浙江省、全国小学及初中辍学率 (单位:%)

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	0	0	0.03	0.78	0.55	3.21
2001	0	0	0.02	0.95	0.27	3.12
2002	0	0	0.02	1.64	0.12	3.03
2003	0	0	0.03	0.15	0.34	2.84
2004	0	0	0.02	0.11	0.59	2.49
2005	0	0	0.02	0.07	0.45	2.62
2006	0	0	0.02	0.05	0.34	2.41
2007	0	0	0.01	0.04	0.22	2.35
2008	0	0	0.01	0.04	NA	NA

注:NA 表示数据缺乏。

由表可知,江东区小学及初中的辍学率为零,浙江省小学及初中辍学率也很低,但全国小学及初中辍学率却还比较高,特别是初中辍学率还一直在 2% 以上。

表 3—11 2000—2008 年江东区、浙江省、全国小学及初中毕业升学率 (单位:%)

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	100	96.04	99.86	81.54	94.89	51.10
2001	100	97.39	99.87	82.17	95.45	52.90
2002	100	98.42	99.98	83.23	97.02	58.30
2003	100	99.43	99.98	84.60	97.91	59.60
2004	100	98.60	99.97	87.76	98.10	63.80
2005	100	99.00	99.99	87.81	98.42	69.68
2006	100	98.60	99.99	87.98	98.45	75.70
2007	100	99.00	99.99	89.70	98.47	80.48
2008	100	99.02	99.99	90.73	NA	NA

注:NA 表示数据缺乏。

由表可知,江东区小学升学率为 100%,浙江省小学毕业生升学率接近

100%，初中毕业升学率的上升空间还比较大。全国小学毕业升学率已经比较高，但初中毕业升学率还不够高。

表3－12　2000—2008年江东区、浙江省、中国小学及初中校均规模　(单位:人)

年份	江东区		浙江省		中国	
	小学	初中	小学	初中	小学	初中
2000	700	614	298	780	235	983
2001	721	811	345	890	255	978
2002	811	844	383	927	266	1 019
2003	883	844	441	922	274	1 034
2004	883	1 088	510	900	285	1 023
2005	861	1 092	559	894	305	997
2006	862	1 152	650	936	313	979
2007	721	1 178	697	997	313	981
2008	983	1 227	752	1 037	NA	NA

注:NA表示数据缺乏。

由表可知，江东区小学及初中的校均规模明显高于浙江省及全国小学及初中的校均规模。

第四章 江东区教育综合评价问卷调查结果分析

为了全面准确地了解江东区教育评价工作开展的基本情况，课题组于 2009 年 2 月至 4 月间对江东区的管理部门和相关学校的师生进行了四项问卷调查。这四项问卷调查涉及对江东区教育行政管理部门人员所作的教育督导问卷调查、对小学和初中教师怎样看待学生评价工作所作的学生问卷调查、对学生怎样看待学生评价的学生问卷调查、对教师怎样看待教师评价的教师问卷调查。

问卷的制订采取先拟定方案，再确定细目，然后进行试测，并予以修正的方法。在制订好问卷后，采取随机发放的方法。

一、教育督导评价问卷调查结果分析

为了了解江东区教育督导机构开展教育督导的实际情况，课题组设计了教育督导评价问卷。该问卷共发放了 35 份，回收 35 份，回收率为 100%。发放对象为江东区教育局的有关人员。

表 4—1 至 4—6 反映督导评价的运行机制的情况，它涉及机构设置、人员组成、职能划分、工作方式和活动次数。

表 4—1 反映教育督导评价的职能定位。

表 4—1　对督导工作中监督、检查、评价、指导四项职能何种职能最优先的认知

项目	监督优先	检查优先	评价优先	指导优先
数量	2	2	3	28
比例	5.71%	5.71%	8.57%	80%

监督、检查、评价、指导是督导工作的四项基本职能。由表可知，80%的调查对象认为督导工作的首要职能为指导职能。相比较而言，评价、监督和检查职能的优先性较低。这反映了人们希望督导工作对实际工作产生更明显的指导作用。

表 4—2 反映教育督导机构设置方式。

表 4—2　督导机构理想的设置方式

项目	各级人民政府直接设立教育督导机构	在教育行政部门内建立教育督导室	作为教育行政部门的一个职能部门
数量	22	7	6
比例	62.86%	20%	17.14%

目前教育督导机构的设立方式主要有两种。一种方式为设立政府督导室，另一种方式为教育局设立教育督导室。县以上人民政府均须独立设置督导机构。县以下层级政府无须设立督导机构，督导职能由教育行政部门担当。

由表可知，62.86%的调查对象认为，最好由各级人民政府直接设立教育督导机构，只有 20%的调查对象主张在教育行政部门设立相关机构。设立政府督导机构的好处是督导机构能更好地协调与政府各个部门之间的关系，进行综合的督导工作。

表 4—3 反映了教育督导评价的依据。

表 4—3　教育督导评价的最主要依据

项目	教育科学理论	国家行政法律	国家教育政策	当地实际情况
数量	10	8	3	14
比例	28.57%	22.86%	8.57%	40%

教育督导评价的主要依据包括法律法规、方针政策、教育理论和实际情况。由表可知，40%的调查对象主张教育督导评价应着重考虑实际情况。28.57%的调查对象认为，学习和运用教育科学理论是必要的。国家行政法律也是实际评价工作中一个重要的依据。

表 4—4 反映了教育督导工作计划制定情况。

表4—4 督导机构制定督导工作计划状况

项目	计划十分详细	制定计划比较清楚	计划比较简单	缺乏计划
数量	11	18	1	5
比例	31.43%	51.43%	2.86%	14.29%

督导工作计划的制定和执行制约着督导工作的成效。由表可知,80%左右的调查对象认为,教育督导工作计划制定得详细、清楚。

表4—5反映教育督导机构的人员结构。

表4—5 合理的督导机构人员结构

项目	专家为主、行政管理人员为辅	行政管理人员为主、专家为辅	灵活地决定人员构成
数量	27	5	3
比例	77.14%	14.29%	8.57%

从督导机构人员结构的角度看,督导人员包括专职人员和兼职人员。专职人员以行政管理人员为主,而兼职人员则包括一些有管理经验的专家学者。他们共同合作,全面改进教育督导工作。由表可知,77.14%的调查对象主张采用以专家为主、以行政管理人员为辅的方式。这一比例很高,反映了人们对依据专业知识进行有效的督导的渴望。

表4—6反映督导评价职责划分。

表4—6 专职教育督学的督导评价职责

项目	制定督导政策	制定评价指标体系	进行实际测评	提供意见和建议
数量	18	3	10	4
比例	51.43%	8.57%	28.57%	11.43%

专职教育督学的主要职责包括制定督导方面的政策、实施管理、进行评估和指导。51.43%的调查对象认为,他们的首要职责是制定相关政策,合理的政策能引导基层学校自主办学和自我发展,它远比一次次检查来得重要。专职教育督学也要进行督导评价,并提出好的意见和建议。

表4—7反映较为合适的督导次数。

表4—7 基层督导机构合适的督导次数

项目	一星期一次	两星期一次	三星期一次	一个月一次
数量	3	3	2	27
比例	8.57%	8.57%	5.71%	77.14%

督导次数既不能太多,太多则基层学校忙于应付检查;也不能太少,太少则

督导的作用不易发挥。77.14%的调查对象认为一个月一次比较合适，他们不赞成过于频繁的检查。

表4—8反映了教育督导评价指标体系设计主体的结构。

表4—8　督导评价指标体系的设计主体

项目	上一级督导机构	上一级教育行政部门	国家和省级教育督导机构	国家和省级教育行政部门
数量	25	5	3	2
比例	71.43%	14.29%	8.57%	5.71%

督导评价指标体系设计是制约督导评价实效的关键因素。对于县级教育督导部门来说，它们在开展专项督导评价方面有较好的基础和经验，但在开展综合性的督导评价方面有时感觉较为艰难。督导评价指标体系设计主体重心下移是必要的。对于大型的、综合性的督导评价，最好由省级教育行政部门及督导机构制定相关的评价指标体系，再由县级教育行政管理部门及督导机构予以参考、修订和细化。71.43%的调查对象认为，由上级教育督导机构设计评价指标体系较为合适。另有14.29%问卷调查对象赞成由上级教育行政部门制定评价指标体系。

表4—9反映教育督导评价方式。

表4—9　督导机构对学校进行督导评价的主要方式

项目	调查研究	查阅文献资料	进行检查	综合使用各种方法
数量	7	3	3	22
比例	20%	8.57%	8.57%	62.86%

督导机构对学校可采取直接和间接的督导评价方式。直接的方式包括实地调研和检查，间接的方式包括搜集和分析文献资料。从完整地了解学校实情的角度看，同时使用直接的方式和间接的方式是必要的。由表可知，62.86%的调查对象主张综合使用各种方法，20%的调查对象主张使用调查研究方法。

表4—10反映了教育督导部门的督导重点。

表4—10　教育督导部门督导重点

项目	义务教育经费保障机制建立	素质教育实施情况评价	了解新课程实施情况	具体教育教学工作
数量	23	7	2	3
比例	65.71%	20%	5.71%	8.57%

教育督导部门的督导重点是随着国家政治、经济形势发展,特别是教育工作重心变化而不断变化的。21世纪初,我国基础教育领域的重大改革包括实施素质教育、实施新课程改革、在建立"以县为主"的管理体制的基础上着力建立义务教育经费保障机制,对于这些方面的改革,不同的教育职能部门担负的职责是不一样的。就教育督导部门而言,它们的工作重心在于为基础教育发展创造一个和谐的、稳定的、可持续的发展环境。由表可知,65.71%的调查对象认为,教育督导部门的督导重点在于建立义务教育经费保障机制,20%的调查对象认为,对素质教育实施情况进行评价是必要的。

表4—11反映教育督导部门承担义务教育督导的主要工作。

表4—11 教育督导部门承担的义务教育督导的主要任务

项目	高质量义务教育实施情况	现代化学校建设工作	促进教育均衡发展工作
数量	6	4	25
比例	17.14%	11.43%	71.43%

义务教育督导是县级教育督导机构的主要职责。就义务教育督导而言,主要任务涉及保质保量地普及义务教育和全面推进学校现代化建设,促进区域义务教育均衡发展。71.43%的调查对象认为,促进教育均衡发展是当务之急。17.14%的调查对象关注高质量普及义务教育的进展。

表4—12反映教育督导机构关注全民教育的范围。

表4—12 教育督导机构所指向的全民教育评价对象

项目	义务教育阶段的学校及幼儿教育和社区教育	义务教育阶段学校	根据实际情况调整评价对象
数量	29	0	6
比例	82.86%	0	17.14%

全民教育体系建构的基础在基层。在一个县域范围内,健全教育组织和机构,使所有家庭成为学习型家庭、所有社区成为学习型社区、整个社会成为学习型社会,则全民教育就具有稳健的组织基础。区域教育均衡发展不仅仅涉及学校教育均衡发展,它还涉及其他教育领域的均衡发展。82.86%的调查对象认为,县域教育督导机构应当关注义务教育阶段学校教育及幼儿教育和社区教育。

表4—13反映教育督导机构实现教育公平目标的相关情况。

表4—13 教育督导机构对薄弱学校和弱势群体评价的认同度

项目	非常必要	必要	不太必要	绝无必要
数量	29	4	2	0
比例	82.86%	11.43%	5.71%	0

教育公平是社会公平的基础。教育公平主要反映在薄弱学校发展和弱势群体教育境况的改进方面的进展。教育督导机构有必要关注教育公平政策目标的实现。82.86%的调查对象认为，教育督导机构非常有必要关注薄弱学校建设和弱势群体教育问题。

评价标准是评价的指针，它对评价工作产生巨大的制约作用。

表4—14反映教育督导机构对升学率指标的认识。

表4—14 教育督导机构对升学率指标重要性的认识

项目	唯一评价指标	十分重要指标	重要标准	可资利用参考性标准	可有可无的标准
数量	0	3	26	6	0
比例	0	8.57%	74.29%	17.14%	0

就学校工作评价标准而言，长期以来，人们主要依据某所学校为高一级学校培养了多少合格新生进行评价，即用升学率高低评价学校优劣。升学率是一个客观的存在，怎样使用升学率标准问题是评价工作中所不能回避的。由表可知，74.14%的调查对象认为，升学率标准十分重要。17.14%的调查对象认为，升学率标准是可资参考的。他们均认为，升学率标准是一个基本参照标准。

表4—15反映可资利用的学校教育质量标准。

表4—15 教育督导机构所使用的学校教育质量评价标准

项目	“两基”验收评价标准	示范性学校相关评价标准	教育督导部门制定的评价标准	教育行政部门规定的办学要求
数量	3	2	27	3
比例	8.57%	5.71%	77.14%	8.57%

教育评价标准是对教育质量要求的具体规定。标准定得恰当与否，对于评价工作的成败具有极大的影响。教育评价标准由于评价对象不同和评价重点不同而千差万别，但多种多样的评价标准也有共性。教育评价标准主要包括效能标准、职责标准和素质标准，但从实际工作过程和结果的角度看，人们更加关注效能标准是合理的。由表可知，77.14%的调查对象认为，教育督导部门制定

的评价标准是主要的参照标准。在县域范围内,教育督导部门往往制定各种各样学校教育质量评价标准,它们覆盖面广,并在实践中得到试用和改进。

表4－16反映学校教育质量测评方法。

表4－16 教育督导机构测评学校教育质量的最主要方法

项目	升学率和考试成绩	学校硬件和软件	学生综合素质	学校管理	学校整体工作绩效
数量	2	0	7	26	0
比例	5.71%	0	20%	74.29%	0

教育督导部门检测学校教育质量的方式方法多种多样,既可以着重考察学校的硬件和软件是否达标,也可以看学校管理是否规范和高效。既可以看学生考试成绩和升学率,也可以看学生综合素质表现,还可以对学校工作表现进行整体评价。由表可知,74.29%的调查对象认为,检测学校教育质量的主要方法是看学校管理是否规范和高效。俗话说:"学校办学,三分技术,七分管理。"从教育过程的角度看,加强和改善学校管理是提高学校教育质量的首要途径。

表4－17反映督导评价机构对学校进行督导时采用的标准。

表4－17 教育督导机构开展学校督导评价时所用的最重要标准

项目	先看硬件是否达标,再看办学水平	先看办学水平和教育质量,再看办学条件是否合标准	办学条件标准和办学水平一视同仁
数量	3	22	10
比例	8.57%	62.86%	28.57%

由表可知,62.86%的调查对象认为,学校督导评价的主要标准是办学水平和教育质量,此外,他们还要看学校的办学条件是否合乎标准。

表4－18反映督导机构优化教育质量评价标准的主要措施。

表4－18 教育督导机构改进教育质量评价标准化工作的主要措施

项目	促进评价标准逐步提高	促进评价标准规范化和制度化	提出改进措施
数量	6	26	3
比例	17.14%	74.29%	8.57%

督导评价标准对督导工作产生巨大的导向作用,制定和改进评价标准意义重大。在没有评价标准的情况下,有必要积极制定评价标准。在已经制定和实施评价标准的条件下,有必要积极完善相关评价标准。由表可知,74.29%的调查对象认为,促进评价标准规范化和制度化是改进教育质量标准的首要措施。

这反映了督导评价工作的常规化和跟进的评价标准的优化是十分必要的。

表 4－19 反映督导机构在实施素质教育方面发挥什么样的作用。

表 4－19　基础教育督导机构促进素质教育实施的主要方式

项目	增加教育投入，改善办学条件	将转变观念、提高学生素质作为教育根本目标	进行制度创新，减少考试负面影响	改进课程建设和教学工作	建立新的评价标准并予以实施
数量	2	6	0	2	25
比例	5.71%	17.14%	0	5.71%	71.43%

实施素质教育是当前基础教育领域的首要任务。为了在区域层面推进素质教育，人们有必要采取各种措施。这些措施包括转变观念、加强领导，增加教育投入、改善办学条件，促进制度创新和机制的完善，改进课程建设和教学工作以及学校评价工作。在不同时期及对于不同学校来说，有必要采取有针对性的措施。由表可知，74.43%的调查对象认为，建立新的评价标准并实施这些标准是督导机构促进素质教育实施的主要方式。

表 4－20 至 4－22 反映教育督导机构怎样处理教育均衡发展问题。

表 4－20　教育督导机构对待教育差异的方式

项目	定期分析，提出消除差异方法	进行分析，有时提出建议	偶尔分析，提出初步建议	不太关注这些问题
数量	7	22	2	4
比例	20%	62.86%	5.71%	11.43%

在通过采用调查、访谈、查阅文献等方法了解学校差异之后，教育督导机构怎样促进学校之间加强合作、缩小差距是一个重要的课题。教育督导部门有必要定期分析差异情况，并提出缩小差异的措施。由表可知，62.86%的调查对象认为，教育督导机构需要分析差异，并提出建议。20%的调查对象认为，通过投入政策的调整优化资源配置是必要的。

表 4－21 反映教育督导机构促进教育均衡发展方面的具体措施。

表 4－21　教育督导机构对待学校办学条件方面差距的方式

项目	通过投入政策优化资源配置	实施缩小差距的合作方式	实施保留差异、追求特色的合作方式
数量	7	3	25
比例	20%	8.57%	71.43%

学校之间的差异主要反映在学校办学条件差异和学校教育质量差异两个方面，教育督导机构需要针对不同学校的具体情况，采取合适的措施。由表可知，71.43%的调查对象认为，督导机构应采取保留差异、追求特色的合作方式。

表4－22反映基层教育督导机构使用督导评价结果的方式。

表4－22 基层教育督导机构使用督导评价结果的方式

项目	及时给予反馈信息和改进建议	给予反馈，但须等一段时间	只提供一个初步结果，没明确反馈
数量	30	2	3
比例	85.71%	5.71%	8.57%

督导机构使用评价结果的方式直接影响督导评价的成效。在实施督导后，有必要及时将督导结果告知学校及其他教育机构。74.29%的调查对象认为督导机构应及时给予反馈信息和改进建议。

表4－23至4－26反映教育督导部门的组织和管理。

表4－23反映教育督导部门的根本职能。

表4－23 教育督导部门的根本职能是

项目	监督	检查	评价	检查
数量	26	0	7	2
比例	74.29%	0	20%	5.71%

教育督导部门的主要职责涉及监督、检查、评价和指导。由表可知，74.29%的调查对象认为，教育督导部门的主要职责是进行监督，20%的调查对象认为，教育督导部门的职能是进行评价。

表4－24反映教育督导机构的最主要的任务。

表4－24 教育督导机构的最主要的任务是

项目	监督政府	监督教育	监督学校
数量	3	10	22
比例	8.57%	28.57%	62.86%

教育督导机构的工作涉及政府部门、学校和其他教育机构。由表可知，62.86%的调查对象认为，教育督导机构的主要任务是监督学校。

表4－25反映教育督导组织较好的类型。

表4－25　教育督导组织较好的类型

项目	专门型	相对独立型	混合型
数量	4	26	5
比例	11.43%	74.29%	14.29%

教育督导机构的组织形式包括专门型、相对独立型和混合型三种。由表可知，74.29%的调查对象认为，教育督导组织较为合适的形式是相对独立的组织形式。

表4－26反映教育督导体制的类型。

表4－26　教育督导体制的类型

项目	监督型	视导型	混合型
数量	3	10	22
比例	8.57%	28.57%	62.86%

教育督导体制包括监督型、视导型和混合型三种。由表可知，62.86%的调查对象认为，混合型督导体制是比较合适的体制。

二、学生评价问卷调查结果分析(一)

为了了解学生评价的实际情况，课题组设计了由学生填写的学生评价问卷。该问卷共发放了234份，回收234份，回收率为100%。发放对象为江东区小学和初中学生。

表4－27反映教师在学生评价中的作用。

表4－27　教师在学生评价中的作用

项目	提供反馈信息	改进教师教学工作	评价学生的学习成绩	改善学生学习	改进课程
数量	16	0	15	2	1
比例	47.1%	0	44.1%	5.9%	2.9%

在教育教学过程中，人们有必要发挥教师的主导作用和学生的主体地位。在学生评价中，教师也发挥主导作用。由表可知，47.1%的学生认为，教师应提供反馈信息。44.1%的学生认为，教师应及时而有效地评价学生的学习成绩。

表 4－28 现行学生成绩评价方式

项目	百分制	等级制
数量	25	9
比例	73.5%	26.5%

在学校里，学生学习成绩的主要评定方式包括百分制和等级制。73.5%的学生认为，学生学习成绩评定方式以百分制为宜。26.5%的学生认为，学生学习成绩评定方式以等级制为宜。

表 4－29 学生成绩报告单所反映的主要内容

项目	百分制成绩	百分制成绩及操行评语	百分制成绩及名次	百分制成绩及名次和操行评语
数量	2	22	4	6
比例	5.9%	64.7%	11.8%	17.6%

目前学校里学生成绩报告单的形式多种多样，主要的形式是以百分制形式确定的成绩、以等级形式表示的成绩及评语。由表可知，64.7%的学生认为，使用百分制成绩及操行评语是适宜的，17.6%的学生认为，使用百分制成绩及名次和操行评语是适宜的。只有少数学生认为，使用百分制成绩和名次是适宜的。

表 4－30 学生评语所反映的主要内容

项目	操行评语	操行评语和学生自我评语	其他方式
数量	19	14	1
比例	55.9%	41.2%	2.9%

评语是学生成绩报告单的基本内容之一，评语涉及的内容可宽泛，也可狭窄。55.9%的学生认为，使用学生成绩报告单采用操行评语是适宜的。41.2%的学生认为，采用操行评语和学生自我评语方式是适宜的。

表 4－31 现行学生评语的形成方式

项目	学生自我评价，小组评议，班主任评价	学生写自我鉴定，再由班主任写出评语
数量	25	9
比例	73.5%	26.5%

学生评语的撰写者可以是班主任，也可以是任课教师。评语的形成过程包括学生写自我评语、小组评议、教师特别是班主任确定最后的评语。由表可知，

75.5%的学生认为，学生自我评价、小组评议、班主任评价是适宜的。其他学生认为，学生写自我鉴定，再由班主任写出评语是适宜的。

表 4—32　学生综合评价结果的主要呈现方式

项目	学生成绩报告单	通过考试给学生各门课程成绩，并将成绩告知学生	评定三好学生和单项先进
数量	19	8	7
比例	55.9%	23.5%	20.6%

学校对学生会进行多方面的评价。在学年末，教师会提供学生一份完整的成绩报告单。由表可知，55.9%的学生认为，提供学生成绩报告单是适宜的。各有近 20%左右的学生认为，提供成绩和评比先进是适宜的。

表 4—33　三好学生评比方式

项目	学生自主评定	班级教师确定	依据客观标准而定
数量	5	5	25
比例	14.3%	14.3%	71.4

三好学生评比是学年末学生评价的一个基本方式。由表可知，71.4%的学生认为，依据客观标准进行评定是适宜的。各有 14.3%的学生认为，学生自主评定和由班级教师确定是适宜的。

表 4—34　对三好学生评价结果公正与否的判断

项目	公正合理	较为公正合理	不公正合理	说不清楚
数量	23	10	0	1
比例	67.6%	29.4%	0	2.9%

对三好学生评比公正与否的认识直接反映学生对评比程序、方法、结果的认同度。由表可知，67.6%的学生认为三好学生评比是公正合理的，29.4%的学生认为三好学生评比是较为公正合理的。总的说来，学生对三好学生评比的满意度还是比较高的。

表 4—35　教师对考试结果是否进行分析

项目	是	不是
数量	32	2
比例	94.1%	5.9%

在考试结束后，教师有必要对考试情况进行讲解。由表可知，94.1%的学

生认为，事后进行考试分析是必要的。

表 4－36 学校举行考试的次数状况

项目	每一个学期一次以上	每学期一次	每学年两次	每学年两次以上
数量	24	4	2	4
比例	70.6%	11.8%	5.9%	11.8%

考试的次数对教育教学过程产生直接和间接的影响。考试次数过多，则会冲击正常的教学秩序。而考试次数太少或不举行考试，则会使考试功能得不到发挥。70.6%的学生认为，每一个学期举行一次以上的考试是适宜的。11.8%的学生认为，每一学期举行一次考试是适宜的。

表 4－37 学生对学校所举行的考试的认可态度

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	7	12	9	3	3
比例	20.6%	35.2%	26.5%	8.8%	8.8%

学生对学校所举行的考试的态度不仅影响考试的效果，而且影响教育和教学过程。由表可知，学生对考试的态度呈现明显分化的倾向。上述五个选项均有部分学生赞同。超过一半的学生非常同意和同意。就学生希望学校举行考试而言，17.6%的学生不同意，可见一部分学生对考试存在疑虑和排斥心理。

表 4－38 学生对考试自然会产生紧张情形的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	0	7	13	8	6
比例	0	20.6%	38.2%	23.5%	17.6%

由表可知，将近一半的学生认为考试时感到紧张和害怕，这一比例偏高。

表 4－39 学生对考试形式多且有趣的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	7	5	11	7	4
比例	20.6%	14.7%	32.4%	20.6%	11.8%

对于现在的考试形式多样且较为有趣的情形，持非常同意和同意的看法的比例不高。32.4%的学生认为，现在的考试形式单一且无趣。

表 4—40　学生对考试内容与生活相关的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	8	6	12	6	2
比例	23.5%	17.6%	35.2%	17.6%	5.9%

考试内容与生活相关与否是检验考试实用性的重要标准，假如考试内容与生活相关，学生就易于活学活用所学知识，考试也会对教学产生积极的导向作用。71.3%的学生认为，考试内容与生活相关。23.5%的学生认为，目前的考试内容与生活相关。分别有 17.6%和 5.9%的学生认为，考试内容与生活不相关。

表 4—41　学生对考试时间较为充裕的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	8	7	16	1	2
比例	23.5%	20.6%	47.1%	2.9%	5.9%

考试时间充裕，则学生在考试时易于充分发挥水平。考试时间充裕也是考试不至于给学生造成很大压力的首要条件之一。由表可知，绝大多数学生认为考试时间较为充裕，只有少部分学生认为考试时间不够充裕。

表 4—42　学生对考试后希望有人帮助分析试卷的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	20	7	7	0	0
比例	58.8%	20.6%	20.6%	0	0

由表可知，各有 58.8%、20.6%、20.6%的学生认为，考试后有人帮助分析试卷是十分必要的。没有一个学生赞成考试后不需要进行试卷分析，这充分验证了评价学的一个基本原理，即及时的信息反馈对于提高学习效果是十分有益的。

表 4—43　学生对自己将考试成绩告诉家长的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	11	11	11	0	1
比例	32.4%	32.4%	32.4%	0	2.8%

学生将考试成绩告知家长有助于家长了解学生的学习情况。学生将考试成绩告知家长与否一定程度上影响学校和家庭的沟通与合作关系。各有32.4%的学生非常同意、同意和比较同意，不同意将考试成绩告诉家长的学生

的比例为零。

表 4—44 学生对进行二次考试的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	15	11	5	2	1
比例	44.1%	32.4%	14.7%	5.9%	2.8%

学校的期末考试往往是一次性的，且在学期结束时进行，学校往往难以有充裕的时间进行第二次考试。但也有一些学校实施二次考试制度，二次考试对成绩差的学生来说是一个很好的制度。44.1%学生认为，学校进行二次考试是适宜的。持同意和比较同意看法的学生的比例共占 47.1%。

表 4—45 学生对考试能较好地反映学习结果的看法

项目	非常同意	同意	比较同意	不同意	决不同意
数量	7	11	7	5	4
比例	20.6%	32.4%	20.6%	14.7%	11.8%

考试是检验学生学习效果的重要工具。非常同意学校举行的考试能很好地反映学习结果的学生只有 20.6%，而决不同意学校举行的考试能很好地反映学习结果的学生占 11.8%。这说明学校的考试制度还需要积极改进，以便能准确地反映学生学习的结果。不举行考试的教学制度不利于师生了解学生的学习情况和学校了解教师的教学实效。

表 4—46 学生对每学期举行考试次数的看法

项目	1 次	2 次	3 次	4 次	4 次以上
数量	2	5	9	9	9
比例	5.9%	14.7%	26.5%	26.5%	26.5%

每一个学期举行多少次考试为宜，是学校和师生普遍关心的问题。各有 26.5%的学生认为，每学期举行 3、4、5 次考试是适宜的，这说明学生对增加考试次数采取积极的态度。

表 4—47 学生对试卷成绩评定方式的看法

项目	打分数	给出等级	只给出所答题目对与错
数量	18	12	4
比例	52.9%	35.3%	11.8%

目前各个学校普遍实行成绩报告单制度，基本上实行等级加评语的考核方法，而实行百分制的做法有所减少。52.9%的学生认为打分数是适宜的，35.3%的学生认为给出等级是适宜的。

表 4－48　学生对考试时间的选择

项目	20 分钟	30 分钟	40 分钟	50 分钟	60 分钟	90 分钟	120 分钟
数量	0	0	0	0	5	4	25
比例	0	0	0	0	14.7%	11.8%	73.5%

中小学课程考试时间一般为 2 个小时。73.5%的学生认为，考试时间为 120 分钟是适宜的，但也有部分学生认为考试时间再短些是适宜的。创造考试方面的宽松的环境依然是一个艰巨的任务。

表 4－49　学生对考试给个人造成的压力的判断

项目	很大	大	不太大	很小
数量	0	17	17	0
比例	0	50.0%	50.0%	0

考试总是一件繁难的事情，它给多数人带来压力。由表可知，一半学生认为压力大，一半学生认为压力不太大。

表 4－50　学生对改变测验和考试次数的看法

项目	增加	不变	减少
数量	0	17	17
比例	0	50.0%	50.0%

测验和考试次数影响正常的教育教学秩序。一半学生认为测验和考试次数应保持不变，一半学生认为测验和考试次数应有所减少。

表 4－51　学生设想的检测学习的最佳方法

项目	在期中和期末进行考试	注重平时的测验	掌握自我测查的方法
数量	6	13	15
比例	17.6%	38.2%	44.1%

就检测学生学习的最佳方法而言，人们提出了兼顾诊断性评价、形成性评价、总结性评价的思路和方法。44.1%的学生认为，掌握自我测查的方法是有益的。38.2%的学生认为，注重平时测验是有益的。

表 4－52 对现行的学生思想品德的检查和评价方法合理与否的判断

项目	合理	较为合理	不太合理	完全不合理
数量	16	16	2	0
比例	47.1%	47.1%	5.8%	0

德育评价是一个基本的评价领域，47.1%的学生认为，目前学生思想品德的检查和评价方法是合理的。

三、学生评价问卷调查结果分析(二)

为了了解教师对学生评价的看法，课题组设计了针对学生评价现象的教师问卷调查表。该问卷共发放了 234 份，回收 234 份，回收率为 100%。发放对象为江东区教育局小学和初中教师。

表 4－53 学生评价中最值得关注的因素

项目	学生学习成绩	学生综合素质	学生个性发展	学生潜能的开发和特长的发挥
数量	0	34	0	0
比例	0	100.0%	0	0

全体教师均认为，学生评价中最值得注意的因素是学生素质。这表明广大教师已经高度认同素质教育的基本理念。

表 4－54 教师对新课程三个方面的目标的处理方法

项目	均衡地处理三个方面的目标	注重知识和技能的目标的细化和落实	适当考虑过程和方法方面的教学目标	未能顾及过程和方法及情感等因素
数量	22	12	0	0
比例	64.7%	35.2%	0	0

《基础教育课程改革纲要》提出了知识和技能，过程和方法，情感、态度和价值观三个方面的教学目标。教师对教学目标的认识直接影响素质教育导向的教育教学目标能否实现。64.7%的教师认为，他们能均衡地处理三个方面的目标，35.2%的教师认为，他们注重知识和技能目标的细化和落实。但总的说来，教师对过程和方法、情感、态度和价值观较为忽视。

表 4—55　教师在学生评价中所进行的观察活动状况

项目	制定观察计划，系统观察	关注观察记录	有时开展观察活动	很少进行观察活动
数量	26	6	2	0
比例	76.5%	17.6%	5.9%	0

在教学过程中，教师有必要对学生进行仔细的观察，以了解学生的学习情况。76.5%的教师认为，制定观察计划并系统地进行观察是必要的。17.6%的教师认为，有必要关注观察记录。

表 4—56　教师开展学生成长记录的情况

项目	制定规章制度，并持续记录	确定进行学生成长记录的工作目标，并在平时予以实施	只记录学生的成绩和学生作业情况	从未进行学生记录工作
数量	16	14	4	0
比例	47.1%	41.2%	11.8%	0

档案袋评价是目前中小学较为流行的评价方法，为了更好地实施档案袋评价，教师有必要在学生成长记录方面采取一些有效的措施。47.1%的教师认为有必要制定规章制度并持续地记录，41.2%的教师认为有必要确定工作目标并实施记录。

表 4—57　教师写学生评语时了解学生的做法

项目	请学生写自我总结	进行小组交流活动，大家谈看法和评议	征求家长的反馈意见	平时留意其他学生和家长对某些学生的看法和提议
数量	0	34	0	0
比例	0	100.0%	0	0

在写评语时，教师有必要了解班级里其他学生对某个学生的看法，并进行家访。全体教师认为，进行小组交流活动、征求大家的看法和进行评议是适宜的。

表 4—58　教师利用考试成绩开展学生评定的方式

项目	作为首要依据	作为重要依据	作为基本依据	作为辅助性的参考依据	不专门作为参考依据
数量	2	14	16	2	0
比例	5.9%	41.2%	47.1%	5.9%	0

考试成绩是学生评定的一个参考因素。47.1%的教师主张将考试成绩作

为基本依据，41.2%的教师主张将考试成绩作为重要依据。没有教师主张对考试成绩置之不理。

表 4—59 教师评定学生知识技能的方式

项目	十分重视基本知识和技能的掌握	注重学习能力和学习习惯的考查	十分注重应用知识能力的提高	十分注重自学能力和终身学习的能力
数量	0	16	14	4
比例	0	47.1%	41.2%	11.8%

基础知识和基本技能的掌握是教学的基本目标。在追求“双基”目标方面，教师可以各有侧重。47.1%的教师注重对学生学习能力和学习习惯的考查，41.2%的教师十分注重应用知识能力的提高，11.8%的教师十分注重自学能力和终身学习能力。总的说来，教师对学习能力还是比较关注的。

表 4—60 教师开展学生整体评价的主要依据

项目	考试成绩	平时的学习表现	学习潜能	基本素质	综合表现
数量	8	0	2	0	24
比例	23.5%	0	5.9%	0	70.6%

在对学生进行整体评价时，教师有必要参照各种标准和因素。70.6%的教师主张主要依据学生的综合表现，这一做法比较全面，但核心的问题在于怎样考查和鉴定学生的综合表现，23.5%的教师主张主要依据学生的考试成绩对学生进行综合评价。不可否认，注重综合评价的优势更明显。

表 4—61 教师认为每学期合适的考试次数

项目	1 次	2 次	3 次	4 次	5 次
数量	6	12	2	6	8
比例	17.6%	35.3%	5.9%	17.6%	23.5%

考试次数太多和太少均不合理。23.5%的教师认为，每一个学期进行 5 次考试是适宜的，35.3%的教师认为每学期 2 次考试是适宜的。总的说来，小学特别是小学低段，每学期考试次数不宜太多。

表 4—62 教师认为合适的试卷评定方式

项目	打分数	给出等级	只给出所答题目对与错方面的信息
数量	28	6	0
比例	82.4%	17.6%	0

在学生考试完毕后，教师需要评阅试卷。在卷面上教师既可以给定分数，也可以给定等级。82.4%的教师认为打分数是适宜的，17.6%的教师认为给出等级是适宜的。相比较而言，主张打分数的教师的比例更高。

表 4－63　教师设想的单次考试时间

项目	20 分钟	30 分钟	40 分钟	50 分钟	60 分钟	90 分钟	120 分钟
数量	0	0	0	0	0	2	32
比例	0	0	0	0	0	5.9%	94.1%

通常一门课程的考试时间为两小时。考试时间太短，则考试容量会不足，也无法较为全面地考查学生的学习情况。94.1%的教师认为，120 分钟的考试时间是适宜的。

表 4－64　教师设想的考试处理方式

项目	总结学生对错情况	逐题讲评试卷	对学生做错的题目重点讲解	不讲评
数量	10	0	24	0
比例	29.4%	0	70.6%	0

在考试结束后，教师有必要将考试结果告知学生。70.6%的教师主张对学生做错的题目重点讲解，29.4%的教师认为有必要总结学生考试的对错情况。

表 4－65　教师对待学生成绩的态度

项目	很在意	比较在意	不太在意	与我无关
数量	14	20	0	0
比例	41.2%	58.8%	0	0

学生的考试成绩对学生和教师来说都具有提供学习结果方面的反馈信息的意义。教师对学生考试成绩的态度各不相同，58.8%的教师对学生的学习成绩比较在意，41.2%的教师对学生的考试成绩很在意，可见教师们普遍关心学生的考试成绩。

表 4－66　教师平时注重学生发展的方面

项目	知识能力	体质健康	思想品德	实践和创新能力	个性发展
数量	26	0	4	4	0
比例	76.5%	0	11.8%	11.8%	0

就发展性学生评价而言，教师需要关注学生的平时表现。根据调查的结

果，76.5%的教师关注学生的知识能力，各有11.8%的教师关注思想品德及实践和创新能力。

表4—67 教师对待学生特长的方式方法

项目	平时留意	综合考查学生	通过组织活动予以发现
数量	30	0	4
比例	88.2%	0	11.8%

学生的兴趣、爱好和特长有必要得到尊重、形成和发展，在发现和培养学生的特长方面，88.2%的教师认为平时留意是适宜的，11.8%的教师认为有必要通过组织活动发现学生的特长。

表4—68 教师在建立学生成长档案时搜集资料的方式

项目	学生自我评价结果	学生的社会实践记录	学生的体育与文艺活动记录	教师的观察和评价	同学的观察和评价	考试和测验的信息
数量	8	0	4	8	0	14
比例	23.5%	0	11.8%	23.5%	0	41.20%

在进行档案袋评价时，教师需要多方面搜集学生的学习和发展的信息。41.20%的教师认为，利用考试和抽样的信息是适宜的。各有23.5%的教师认为，了解学生自我评价结果及进行观察和评价是必要的。

表4—69 教师对待学生优点和潜能的方式

项目	语言表扬	给予任务，完成任务	指出新的努力方向	通过交流，及时给予指导
数量	8	2	10	14
比例	23.5%	5.9%	29.4%	41.2%

在教育学生时，教师应该一分为二地看待学生，使学生发扬优点，克服缺点。在对待学生的优点和潜能方面，41.2%的教师主张使用交流和及时给予指导的方式，29.4%的教师主张指出学生努力的新方向。

表4—70 形成良好评价环境的主要因素

项目	使用较少的评价	改进学生评价制度	设计合理的评价方案	让学生自主学习和自主发展
数量	2	8	0	24
比例	5.9%	23.5%	0	70.6%

为了使学生评价真正起到应有的作用，形成良好的评价环境是重要的。就形成良好评价环境的主要因素而言，70.6%的教师认为，让学生自主学习和自

主发展是必要的，23.5%的教师认为改进学生评价制度是必要的。

表 4—71　教师利用学生自我评价的方式

项目	经常	有时	很少	几乎没有
数量	8	26	0	0
比例	23.5%	76.5%	0	0

学生评价应是自我评价和他人评价的结合，教师利用学生自我评价的态度和方法有所不同。76.5%的教师认为，他们有时让学生进行自我评价，23.5%的教师主张经常让学生自我评价。

表 4—72　教师实施因材施教的方式

项目	好生吃得好，中等程度的学生吃个够，程度低的学生吃得饱	任务完成的好坏取决于学生自身	好的学生多学习，中等程度的学生学会，程度低的学生给予照顾
数量	6	4	24
比例	17.6%	11.7%	70.6%

全面发展和因材施教是教学原理之一，全面发展是目的，因材施教是手段。在因材施教方面，70.6%的教师认为，使好的学生多学习，中等程度的学生学会，程度低的学生给予照顾，是一种有用的策略。

表 4—73　使用指标体系对学生素质评价的益处

项目	非常好	好	一般	较差	很差
数量	0	4	28	2	0
比例	0	11.8%	82.4%	5.9%	0

在学生素质特别是品德评价中，人们可以使用指标体系法。82.4%的教师认为，指标体系法的效果一般，而11.8%的教师认为其效果较好。这提醒人们改进指标体系是必要的。

表 4—74　常用的学生评价类型

项目	诊断性评价	形成性评价	终结性评价
数量	0	24	10
比例	0	70.6%	29.4%

诊断性评价、形成性评价、终结性评价是常用的评价方法。70.6%的教师认为，形成性评价是常用的学生评价类型。29.4%的教师认为，总结性评价是

常用的学生评价类型。教师对诊断性评价较为忽视，这是一个缺憾。

表 4—75 学生评价常用方法

项目	确定目标，检测目标	动态的观察和分析的方法	检测和考试的方法	看学生说和做的情况而评定
数量	0	8	6	20
比例	0	23.5%	17.6%	58.8%

学生评价方法多种多样，但学生评价有一定的程序和方法。58.8%的教师认为，他们主要依据学生说和做的情况对学生予以评定。

表 4—76 教师设想的班级整体发展定位

项目	每一个人均有所进步	学生整体提高的幅度最大	重点关注少数好的学生	对好、中、差的学生区别对待	中等程度的学生的水平为基本目标定位
数量	2	8	0	24	0
比例	5.9%	23.5%	0	70.6%	0

教师在教学中应努力使全班学生得到较好的发展。为了促进班级的整体发展，教师应当顾全所有学生。70.6%的教师主张对好、中、差的学生区别对待。23.5%的教师认为，学生整体提高幅度最大是一个令人向往的目标。只有5.9%的教师认为，每一个人均有所进步是理想的结果。

四、教师评价问卷调查结果分析

为了了解教师评价的实际情况，课题组设计了教师评价问卷。该问卷共发放了 87 份，回收 87 份，回收率为 100%。发放对象为江东区小学和初中的教师。

表 4—77 教师评价的领导机构状况

项目	校长领导	书记领导	领导人员不定	无领导机构
数量	73	5	3	6
比例	84%	6%	3%	7%

教师评价是一项专门的工作，需要由相关的人员负责。在实施校长负责制的条件下，校长应全面负责教师评价工作。84%的教师认为，学校的教师评价工作宜由校长领导的机构负责。6%的教师认为，书记领导教师评价工作较为

合理。10％的教师认为负责教师评价工作的领导机构和人员关系不确定。

表 4－78 教师评价对象

项目	全体教师	正式教师	正式和试用教师	正式、试用和代课教师
数量	64	8	7	8
比例	74％	9％	8％	9％

由于一些学校聘请代课教师，因此在教师评价的对象问题上人们的意见也不一致。74％的教师认为，全体教师均是评价的对象。各有 9％的教师认为，正式教师和其他教师应成为评价对象。较好的做法是将所有教师均纳入评价范围。

表 4－79 参与制定教师评价制度的人员

项目	校长和学校高层管理人员	全体行政人员	专家参与制定、学校管理者实施	上级行政部门
数量	25	36	18	8
比例	28％	41％	20％	9％

制定教师评价制度是一项基础性的工作。28％的教师认为，校长和学校高层管理人员作为参与制定教师评价的对象是适宜的。20％的教师认为，专家参与制定方案、学校管理者予以实施的方法是适宜的。

表 4－80 普通教师参与教师评价方案制定情况

项目	参与提出具体方案	参与方案讨论	教研组长等教师才参与	全体教职工大会讨论
数量	12	27	20	28
比例	13％	31％	23％	32％

学校实行科学办学、民主管理是必要的。普通教师也有必要参与教师评价方案的制定。由表可知，教师提倡使用各种方法参与教师评价工作，32％的教师认为，由全体教职工大会讨论教师评价方案是较好的方法。

表 4－81 教师评价制度呈现的文本状况

项目	有明确的书面文本	教育行政部门制定的评价制度的文本	抄录	没有书面文本
数量	54	19	12	2
比例	62％	21％	14％	3％

教师评价制度制定后，应形成书面的形式。62％的教师认为，教师评价制度具有书面形式是适宜的。21％的教师认为，教育行政部门制定评价制度文本

是适宜的。

表 4—82 教师评价的目的

项目	对教师奖励、晋升和惩罚	促进教师未来专业发展	加强学校对内部人员的管理
数量	26	34	27
比例	30%	39%	31%

教师评价的目的是多种多样的，包括加强人员管理、促进教师专业发展。39%的教师认为，教师评价的目的在于促进教师未来专业发展。30%教师认为，教师评价的目的在于对教师奖励、晋升和惩罚。31%的教师认为，教师评价的目的在于加强学校对内部人员的管理。由此可见，绝大多数教师赞成发展性教师评价。

表 4—83 教师评价者的具体资格要求

项目	有行政管理经验和教师评价经验	有评价经验	有专门的教师评价经验	不明确
数量	54	9	11	13
比例	62%	13%	12%	15%

教师评价者不仅有素质方面的要求，而且有了解教师相关情况的要求。62%的教师认为，教师评价者有行政管理经验和教师评价经验是必要的。

表 4—84 教师年度考核方式

项目	教师填写考核表、领导审核	学校管理层审核	进行系统考核
数量	45	14	28
比例	51%	16%	32%

每一个学校均对教师进行年度考核。年度考核的方式各不相同。51%的教师认为，采用教师填写考核表、领导审核的方式是适宜的。32%的教师认为，学校进行系统考核是必要的。

表 4—85 学生成绩对教师工作业绩影响大小

项目	首要标准，起决定作用	主要标准，起十分重要作用	基本标准，起重要作用	一般标准，起辅助作用	作用很小	不起作用
数量	7	18	23	31	5	3
比例	8%	21%	26%	35%	6%	3%

教师以教书育人为天职，教师有必要使学生获得学业成功。学生学业情况

反映在学生学习成绩方面。35%的教师认为，学生成绩是一个一般的标准，它起辅助作用。

表 4—86　教师年度考核的等级划分

项目	分合格和不合格两类	分好中差三类	分优秀、良好、合格和不合格四类	分优秀、良好、中、合格和不合格五类
数量	0	41	44	2
比例	0	47%	51%	2%

教师年度考核结果一般分等级。51%的教师认为，教师年度考核分优秀、良好、合格和不合格四类是适宜的。

表 4—87　教师考核等级划分的公平合理程度

项目	非常公平合理	公平合理	比较公平合理	不公平合理
数量	0	11	42	34
比例	0	13%	48%	39%

教师考核公平合理是每一个教师的企盼。48%的教师认为现行教师考核比较公正合理，13%的教师认为现行教师考核公平合理，39%的教师认为等级划分不公平。

表 4—88　教师评价中形成观察教师教学的计划方式

项目	总是提前形成观察计划	有时形成观察计划	不会提前形成观察计划	没有观察计划
数量	24	28	11	24
比例	27%	32%	13%	28%

为了搞好教师评价工作，教师评价者有必要观察其他教师的教学情况。32%的教师认为，他们有时形成观察计划。27%的教师认为，他们总是提前形成观察计划。

表 4—89　校长在听课方面的总体做法

项目	定期进行听课	不定期进行听课	未能利用听课方式进行教师评价
数量	16	58	13
比例	18%	67%	15%

为了评价教师，校长需要听相关教师的课。67%的教师认为，校长不定期听教师的课是适宜的。18%的教师认为，定期听教师的课是必要的。

表 4—90 教师评价的次数

项目	每学期一次	每年一次	每两年一次	不确定
数量	45	32	5	5
比例	51%	37%	6%	6%

教师评价的次数不宜过多，也不宜过少。37%的教师认为，每年一次评价是适宜的。

表 4—91 教师职称评审中的申报方式

项目	教师报名，学校评审	教师报名，外部机构进行评审
数量	78	9
比例	89%	11%

教师职称评审是广大教师十分关心的问题，职称评审合理化意义重大。89%的教师认为，教师报名、学校评审的方式是适宜的。

表 4—92 评选先进工作者

项目	教师报名，学校根据名额和标准评定人选和结果	学校根据了解到的情况评定先进教师	教师民主推选和评定	依据客观标准，如实加以评定
数量	7	37	42	1
比例	8%	42%	49%	1%

评比先进教师是学校在学年末进行的一项基本工作。49%的教师认为，教师民主推选和评定的方式是适宜的。

表 4—93 教师工作量的评定方式

项目	根据学校对教师任务安排而定	根据实际工作情况而定	根据日常记录而定
数量	46	31	10
比例	53%	36%	11%

目前所有学校均实行结构工资制。在结构工资中，有一部分是由教师工作的数量和质量决定的。53%的教师认为，学校教师的工作量是根据学校对教师的任务安排而定的。

表 4—94 教师岗位责任制的确定方式

项目	学校制定系统的教师管理制度	校长和管理人员依据总的工作任务予以确定
数量	52	35
比例	60%	40%

在学校里，教师岗位责任制是一种基本的制度。60％的教师认为，学校制定系统的教师管理制度是适宜的。

表 4－95　学校用来改进评价制度的方式

项目	定期评价，逐步改进	每年进行评价	评价时间不定	遇到问题才进行评价	不再进行评价工作
数量	30	22	9	22	4
比例	34％	25％	10％	25％	4％

在制定和实施教师评价制度后，学校有必要继续改进教师评价制度。34％的教师认为，定期评价和逐步改进是必要的。

表 4－96　教师评价结果的用途

项目	用于制定管理政策	用于改革经费和奖金福利的分配方案	用于改进学校的教学监控水平	用于改进教师培训
数量	31	42	13	1
比例	35％	28％	14％	1％

教师评价结果的使用是教师评价的最终环节。35％的教师认为，教师评价结果被用于制定管理政策。28％的教师认为，教师评价结果被用于改革经费和奖金福利的分配方案。

表 4－97　教师评价的实际作用

项目	很大	较大	一般	较小	几乎没有
数量	1	26	43	10	7
比例	1％	30％	49％	11％	8％

教师评价结果的使用是教师十分关心的问题。49％的教师认为，教师评价作用一般。30％的教师认为，教师评价作用较大。分别有 11％、8％的教师认为，教师评价的实际作用较小或者几乎没有。这说明改进教师评价工作，增强教师评价的实际效果，仍然是一个艰巨的任务。

表 4－98　家长评价教师的次数

项目	一学期一次	一年一次	两年一次	不定期进行
数量	46	9	0	32
比例	53％	10％	0	37％

家长也是教师评价的参与者之一。53％的教师认为，家长参与教师评价的

次数以一学期一次为宜。37%的教师认为，家长应该不定期地参与对教师的评价。从评价合理化的角度看，一年一次评价是合适的。

表 4—99 家长评价教师的方式

项目	上级行政规定	学校自己决定	家长强烈要求	迫于社会舆论压力
数量	21	50	3	7
比例	24%	57%	3%	8%

家长参与教师评价是一件较难的事情。如果家长对教师的情况不了解，他们就不宜进行直接的评价。57%的教师认为，家长评价教师的方式由学校自主确定比较适宜。

表 4—100 理想的教师评价模式

项目	管理性教师评价模式	发展性教师评价模式	放任性教师评价模式
数量	5	79	3
比例	6%	90%	4%

教师评价模式多种多样。主要的模式包括管理性教师评价模式、发展性教师评价模式和放任性教师评价模式。90%的教师认为，采用发展性教师评价模式是适宜的。6%的教师认为，采用管理性教师评价模式是合适的。3%的教师认为，采用放任性教师评价模式是适宜的。

表 4—101 评价过程中最值得关注的教师需要

项目	生理、安全和爱的需要	尊重的需要	自我实现的需要	成就需要
数量	17	50	18	2
比例	19%	57%	21%	23%

教师评价的出发点之一是教师需要的满足。57%的教师认为，尊重是最值得关注的教师需要。23%的教师认为，自我实现需要最值得关注。尊重的需要、自我实现的需要、成就需要都是高级需要。可见，在教师评价中，人们十分重视教师高级需要的满足。

表 4—102 教师评价对激发教师评价的作用

项目	巨大作用	明显作用	一定作用	没实际作用	有一定负面作用	较大负面作用
数量	2	5	54	16	2	4
比例	2%	6%	62%	18%	2%	4%

教师评价既具有正面效应，也具有负面效应。62%的教师认为，教师评价具有一定的作用。但也有18%的教师认为教师评价没有实际作用。分别有2%和4%的教师认为，教师评价对教师产生一定的乃至较大的负面影响。因此，减少教师评价的负面效应是十分重要的。

表4—103　教师评价对教师产生的压力

项目	很大	大	较大	较小	没压力
数量	23	12	40	9	3
比例	26%	14%	46%	11%	3%

教师压力问题是一个突出的问题。46%的教师认为评价给教师带来压力，26%的教师认为评价给教师造成巨大的压力，另外分别有11%和3%的教师认为评价造成的压力较小或者几乎没有。

表4—104　今后学校对教师评价的态度

项目	强化	不变	弱化
数量	33	23	31
比例	38%	26%	36%

38%的教师认为，今后学校对教师评价适宜采取强化的做法，但也有36%的教师主张采取弱化教师评价的做法。这表明，只有切实改进教师评价，才能使教师评价有一个合理的定位。教师评价工作应该刚柔相济，在注重刚性评价的基础上，逐步增加柔性评价的因素。

第五章
教育督导评价

教育督导评价是教育评价体系中的一个重要组成部分。区域教育督导评价对于确立正确的教育价值观、明确合理的教育行动目标、推进教育综合改革、促进教育制度建设,对于实行教育的科学管理,实现教育的整体优化,全面提高教育质量和效益,具有重要的意义。

区域教育均衡发展有赖于政府、社会、学校和市场提供相应的监督和评价。没有相应的监督和评价,区域教育均衡发展就会失范。教育督导评价的主体是政府部门,属于政府评价的范畴,它是政府应当履行的基本的教育监督和行政管理方面的职责。

一、教育督导评价的含义、实质和特点

《中华人民共和国教育法》规定,教育督导制度和教育评价制度属于国家的基本教育制度。就这两种制度的关系而言,一方面,教育督导制度是独立于教育评价制度的一种单独的制度;另一方面,教育督导制度与教育评价制度又相互联系。教育督导的进行需要采取评价的手段,教育督导评价是教育评价的重要形式之一,但教育督导不仅仅限于进行教育评价,它包含更丰富多样的评价形式和更多方面的职责担当。中小学教育评价需要依赖教育督导的机制,但它不仅限于使用督导形式的评价,它同时使用其他评价形式。

从督导制度建设的角度看，对各级政府部门、教育行政管理部门、学校及其他教育机构等开展教育督导评价工作既是教育督导的核心内容之一，也是政府履行督导职能的重要工具。因此，教育督导评价自然成为督导体系中的重要组成部分。教育督导评价制度也是整个教育督导制度中的一个子系统。

实行教育督导评价制度是促进教育管理科学化、民主化、现代化的重要机制，是加强和完善国家和地方现代教育行政制度的重要形式。在推进区域全民优质教育均衡发展的过程中，教育督导评价发挥着重要的作用。

（一）教育督导评价的含义

教育督导评价制度的产生和发展离不开教育督导制度的产生和发展。为了准确地理解教育督导评价的概念，有必要先解释清楚教育督导的概念。

1991年，教育部颁布《教育督导暂行规定》。之所以颁布此《规定》，是为了建立教育督导制度，加强对教育工作的行政监督。《规定》指出："教育督导的任务是对下级人民政府的教育工作、下级教育行政部门和学校的工作进行全面的监督、检查、评估、指导，保证国家有关教育方针、政策、法规的贯彻执行和教育目标的实现。"①

依据《规定》对教育督导的任务和目的方面的陈述，人们可将教育督导界定为教育督导组织、相应的机构及内部成员，按照督导的原则和标准，力求依据教育科学理论，遵循教育工作的客观规律，按照国家的教育方针、政策和法规，使用科学的手段和方法，对教育工作进行监督、检查、评估和指导，在此基础上作出审慎的分析和评价，指出教育工作的成绩和缺点，提出具体的改进工作方面的意见和建议的过程。

教育督导的实践主体或执行者是教育督导组织和相关的教育督导人员。《规定》指出："行使教育督导职权的机构可根据本级人民政府或同级教育行政部门的委托。目前我国已经形成了中央、省、地（市）、县四级教育督导组织体系，有了一支专职、兼职教育督导队伍。从职责划分的角度看，教育督导首先是县一级及县以上层级的人民政府的责任，而不能仅仅看成是教育部门内部的事情。从实际工作开展的角度看，县级及县级以上层级的人民政府授权给所属教育督导机构和人员代表本级政府及教育行政部门对下一级人民政府的教育工作、下级教育行政部门和学校的工作，进行监督、检查、评价和指导，并向本级和上级人民政府及其教育行政部门报告教育工作的情况，提出意见和建议，为政

① 何东昌主编：《中华人民共和国重要教育文献》，海南出版社1998年版，第3165页。

府的教育决策提供依据。”

教育督导的依据主要包括教育科学理论、国家的教育法律法规、国家的教育方针政策三个方面。首先，教育督导工作者不仅需要加强对教育的科学研究，提高理论水平，而且需要深入基层，了解教育工作的实际情况，并进行归纳、总结和反思。其次，教育督导工作的有效开展还有赖于督导机构及人员遵照和执行国家的法律法规和相关的教育方针政策。在一定意义上，教育督导是执法监督，即根据国家的法规政策监督教育部门及其人员的执法情况。国家和地区的教育管理部门应当严格遵从依法治教、依法行教的理念。再次，教育督导工作者还要自觉贯彻执行党和政府的路线、方针和政策。

教育督导的基本任务是进行监督、检查、评价和指导。教育督导是对教育工作的监督和检查，即按照法规政策监督和检查上级政府、同级的教育行政部门和相应的学校，同时，教育督导也是对教育对象进行教育评价和具体指导的过程。教育督导人员一方面要当好政府部门、教育行政部门和学校的参谋和联系的纽带，另一方面要集思广益，及时提供反馈信息。

教育督导的本质是行政监督。所谓行政监督，就是指国家机关内部，诸如行政领导机关或者专门监督机关，对行政管理对象实施监督。作为行政监督的教育督导，是一个执行行政指令的过程。

教育督导评价是教育评价的一种方式。教育督导评价是指教育督导机构和督导人员，遵循教育发展的规律，按照国家的教育方针、政策、法律、法规，根据一定的督导原则和要求，按照一定的价值标准，代表政府对下一级政府、教育行政部门和学校的各种教育活动的效果、完成教育任务的情况及学生发展的水平，运用科学的评价技术和手段，进行价值判断的活动。

（二）教育督导评价的实质

教育督导评价是以政府为主体的评价方式，它属于政府评价的范畴。教育督导评价建立在督导制度实施的基础上，是教育督导的必要组成部分。随着教育督导工作的逐步开展，教育督导评价也相应地得到发展。教育督导制度从根本上决定教育督导评价的范围和内容，教育督导评价为教育督导的顺利开展服务。评价是监督、检查、评价和指导这四项工作中的一项。教育督导评价建立在教育督导的基础上，任何将教育督导窄化为评价或者放弃教育督导评价职能的做法，都是不明智的做法。

从某种意义上说，教育督导评价是教育督导不可或缺的重要手段，是教育督导工作的一个必要的部分。因为任何教育督导工作的结论性意见的提出，都

要建立在对被督导对象的教育工作进行评价的基础上，没有教育督导评价，就得不出正确的教育督导方面的结论和建议。因此，在督导过程中教育督导机构要把教育督导的监督检查任务与教育督导评价指导任务紧密地结合起来，以督导目标和任务带动督导评价工作的深入开展，以督导评价途径和手段促进督导工作目标的顺利完成。

评价是作出价值判断的过程。教育督导评价是按照督导的原则和要求，为实现督导任务而进行的价值判断。如果说评价和督导各为一个相对完整的集合，且分别以一个圆来表示的话，那么两圆相交的部分就是两个集合的交集，它就是人们所称的督导评价所涉及的内容。

（三）教育督导评价的特点

从运行过程的角度看，教育督导评价有三个特点。

第一，教育督导评价主要是由督导机构和内部人员组织和实施的管理活动。督导评价作为一种行政性很强的管理活动，它必须由专门的组织、机构和人员实施，以保证活动的权威性和严肃性。

第二，督导评价必须是以国家的政策法规为依据。不同的被督导对象具有不同的职责，但它们都必须在政策法规的约束下自觉履行自己的职责。不同类型的督导评价也有不同的目的要求，但其目的都在于促使被督导评价的对象认真执行政策法规，按照其要求履行职责，完成工作目标。

第三，教育督导评价是目的和手段的有机统一。督导评价既不是单纯的督导，也不是单纯的评价，而是具有行政权威性的督导评价。

二、江东区教育督导评价发展历程

改革开放初期，江东区教育督导工作尚未成为一项独立的工作，教育督导机构尚未成立，教育督导制度尚未确立。1986 年以前，江东区教育行政工作主要由早期的区政府文教科及后来的区文教局管理，文教局全权管理辖区内的学校教育工作。1989 年，江东区建立了教育督导室，教育督导制度逐步形成和发展。

（一）实施分级办学和分级管理体制时期的教育督导评价

1985 年，中共中央颁布《关于教育体制改革的决定》。《决定》提出，我国实行九年制义务教育，并实行基础教育由地方负责、分级管理的原则。此后，基础

教育分级办学和分级管理的体制逐步形成。1985 年 5 月，宁波市教育局设立视导室，开展视导工作。1985 年下半年，江东区文教局配备一名干部兼职负责视导工作。教育局在进行综合视导时，临时抽调处室人员，以视导组名义对区域内的小学进行了视导。

1985 年及 1986 年，宁波市教育委员会先后制订了《办好各级各类小学的基本纲要》、《宁波市初级中学办学基本纲要》、《宁波市幼儿园办园基本纲要》、《宁波市完全中学办学基本纲要》，并分别对各类学校的领导管理、师资、校舍、设备、经费、教育要求、教育质量等项目分解成若干个量化指标，进行实际考评。从 1987 年起，依据上述《纲要》，江东区文教局组织力量对区域内的小学进行了视导和评价。

1987 年 7 月，宁波市人民政府办公室印发《宁波市人民政府关于试行督学制度的决定》。《决定》对督导机构的设置、人员配备、督导的主要任务、权限及督学应具备的条件作了具体规定。《决定》指出，从 1987 年 9 月起，在全市试行督学制。1987 年 4 月和 12 月，江东区文教局对所辖的东郊乡和福明乡的小学办学条件、管理水平和教育质量进行视导，研究如何全面提高教育质量问题。

1989 年 3 月，经江东区人民政府批准，建立了江东区文教局教育督导室。1989 年，区文教局督导室共有专职督学 4 人，兼职督学 1 人。同年，督导室重点对福明乡的中学进行督导，研究乡村初中如何形成办学特色，以适应经济社会发展的需要方面的问题。1989 年，国家教委颁布《关于对中小学教育工作开展五项督导检查的通知》，要求对教育经费增长和教师待遇落实情况、学校德育工作、校舍中危房改造工作、中小学流生制止、纠正乱收费情况进行督导，江东区政府在所属乡镇及各个中小学自查的基础上，进行了重点复查。

1990 年，文教局督导室对福明乡实施九年义务教育情况进行综合督导和检查指导，督导内容包括办学方向、教育管理、教育经费筹措使用、改善办学条件及学校教育教学等方面的工作，参加督导的人员包括参加国家教委督导研讨班的 20 人。

1991 年 3 月，江东区试行《江东区文明学校考核评估细则》，并在年底进行督导评估，实验小学等 4 所小学被评为区内首批文明学校。

1993 年，江东区人民政府建立督导室，与文教局教育督导室合署办公，这种把督导和督政两者结合起来的举措，加强了督政的力度，提高了办学水平。同年 6 月，江东区按照浙江省“两基”工作标准进行自查，并通过了浙江省人民政府组织的“两基”工作评估验收。

1994 年，依据《宁波市中心小学督导评估方案(试行稿)》，教育督导职能部

门对深化教育改革、促进学校现代化建设、办出学校特色问题进行综合督导评估。

1995年，江东区接受浙江省人民政府对“两基”工作的复查，并于1996年通过宁波市人民政府“两高”（高标准普及九年制义务教育、高标准扫除青壮年文盲）组预查验收，成为宁波市第一个达到“两高”标准的县市。

1997年，宁波市人民政府教育督导室和市教育委员会颁布《关于进一步加强基础薄弱学校建设，办好义务教育阶段学校的通知》。依据此《通知》，教育督导室对面向全体学生、减轻学生课业负担、提高教育质量的相关工作情况进行督导评价。

1998年，浙江省教育厅颁布《浙江省中小学办学水平督导评估细则》，江东区文教局督导室对全区中小学和幼儿园开展第一轮综合督导评价。评价方法侧重四个结合，即学校和幼儿园的自评和评价组的评价相结合、定性和定量分析相结合、形成性评价和终结性评价相结合、普查和抽查相结合。

1999年，督导评价工作的重点放在教学领域的督导评价方面，江东区政府颁发了《江东区教育现代化工程实施意见》。教育督导室先后制定了《江东区现代化初级中学评价体系》、《江东区现代化初小学（幼儿园）评价体系》、《江东区现代化成人学校评价体系》，并按照评价体系对学校进行试评。

2000年，以省首批示范幼儿园中心幼儿园改制为国有民办幼儿园为契机，对区内3所国有民办幼儿园进行全面督导，制定了《关于国有民办学校管理办法》，使国有民办学校得到健康有序的发展。同年，区教育局改革教育教学评价机制，推出了课堂教学模式、作业、考试、教学评价四项改革，在培养学生自主创新意识和实践能力方面作了探索，建立了以创新课堂教学模式为重点内容的教师评价体系，以考核创新能力和实践能力为重点的学生评价体系，以培养创新人才、积极推进素质教育、全面提高学生素质为重点的学校评价体系。

（二）实施以县为主的管理体制时期的教育督导评价

2001年，国务院颁布《关于基础教育改革的决定》。《决定》指出：“进一步完善农村义务教育管理体制。实行在国务院领导下，由地方政府负责、分级管理、以县为主的体制。国家确定义务教育的教学制度、课程设置、课程标准，审定教科书。中央和省级人民政府要通过转移支付，加大对贫困地区和少数民族地区义务教育的扶持力度。省级和地（市）级人民政府要加强教育统筹规划，搞好组织协调，在安排对下级转移支付资金时要保证农村义务教育发展的需要。县级人民政府对本地农村义务教育负有主要责任，要抓好中小学的规划、布局

调整、建设和管理，统一发放教职工工资，负责中小学校长、教师的管理，指导学校教育教学工作。”

在实施“以县为主”的体制条件下，江东区不断强化教育督导的功能，完善教育督导评价工作。

2004年，教育督导室开展了新一轮办学水平评估工作，以引导学校重内涵、重特色、重发展。

2005年，江东区启动了“学校自主发展工程”，实施了“学校自主发展督导评价”工作。江东区自主发展督导评价体系以学校自定目标、自我评价为主体，以教育行政、教育督导和社会他评为辅助，在强调共性的同时，鼓励每一所学校立足自身实际，走特色办学之路。在评价过程中，评价者注重采用分层次、发展性、探究性的评价方式，不同于以往的单纯检查评价，它更加侧重各个学校自身的个性化发展，使教育督导真正成为学校发展的强有力的助推器。这一评价方式改变了以一把尺子衡量所有学校的单一做法，更多地体现了学校办学的选择性、特殊性和发展性，促进了学校内涵的发展。

2006年，江东区教育局在7所公立学校完成督导评价试点的基础上，将流动人口子女学校纳入自主发展督导评价体系，提高其办学质量和水平，逐步缩小这些学校与公办学校的差距，促进区域教育均衡发展。

三、江东区教育督导评价功能定位

教育督导评价是教育督导机构的主要任务之一，随着我国教育督导制度的不断发展和完善，教育督导工作已经由原来以行政经验型检查、印象型总结为主的工作模式，转换到通过使用具有高度科学性和专业性的评价手段，在全面、综合判断的基础上，有效发挥督导功能的工作模式。

随着教育督导工作的全面转型，新型的教育督导评价形式起着越来越重要的作用。

近年来，在积极推进区域全民优质教育均衡发展的过程中，江东区从区域教育整体优化的目标出发，对教育评价督导进行新的定位，并很好地防止职能定位的越位、失位和错位现象。

（一）江东区教育督导评价功能定位的必要性

之所以在江东区教育发展过程中要对教育督导评价进行新的职能定位，主

要理由有四个。

首先，教育督导评价职能定位是深化教育改革、全面推进素质教育的重要途径。1999年5月13日，中共中央、国务院颁布《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，使实施素质教育成为教育发展的基本方针。2001年5月29日，国务院颁布《关于基础教育改革和发展的决定》。《决定》指出："实行在国务院领导下，由地方政府负责、分级管理、以县为主的体制。"[①]《决定》对教育督导评价工作提出了具体的建议。《决定》指出："继续加强和完善教育督导制度。……在推进实施素质教育工作中发挥教育督导工作的保障作用，建立对地区和学校实施素质教育的评价机制。"[②]显而易见，教育督导评价制度是教育督导制度的一个重要方面，建立和完善教育督导评价机制，对各个地区和学校实施素质教育方面的评价机制的形成和发展具有重要的引领作用。在建立和完善教育督导制度的过程中，人们有必要制定科学的学校教育质量衡量标准，以评价方案和指标体系的使用来衡量、制约学校的教育工作，制约、调控教育事业沿着正确的方向发展，使教育工作适应现代化建设的要求，适应不断提高教育质量和办学的社会效益的要求。

近年来，江东区以完善"以县为主"的体制为改革的突破口，以实施素质教育为根本目标，制定和完善教育督导的目标体系，并将相关的职责细化，落实到相关的部门和人员。江东区教育督导部门和其他相关机构和人员积极参与素质教育实施的相关政策制定，并提供有益的意见和建议。

其次，教育督导评价的职能定位也是实行依法治教的需要。虽然全国人大、浙江省人大和宁波市人大陆续颁布和实施了一些教育法律法规，中央政府和地方政府也制定了一些教育方面的法规和规章，但是有些教育法规尚未制定，教育法规的实施细则并不完全配套，教育法规实施工作的质量和成效有待提高。在实际工作中，教育法规实施措施不够有力，有法不依、执法不严的情况在某些方面还存在。教育法律法规的有效实施有赖于公民的守法意识的提高，有赖于行政执法人员自觉执法能力的提高，有赖于行政执法制度的健全，有赖于教育法规的监督制度、奖惩制度的完备。对教育法律法规的有效实施而言，评价是一个重要的保障机制，只有开展教育督导评价，才能更好地判断各级政府和教育部门是否完成依法治教和依法行教的基本任务。

江东区将教育执法检查作为教育督导评价的基础工作，在观念上加以重

① 何东昌主编：《中华人民共和国重要教育文献》，海南出版社2003年版，第887页。

② 同上，第891页。

视，在制度上加以完善，在运行方式上加以规范，使教育督导评价工作走上科学发展的轨道。通过"督"、"评"、"导"、"帮"和"促"等方式，江东区教育局特别是教育督导部门积极推动和促进有关部门采取措施，及时解决教育发展过程中面临的一些热点问题。

再次，教育督导评价的职能定位也是实现教育督导管理工作科学化的现实需要。随着教育事业的发展和教育改革的不断深化，人们必然要求不断完善科学的教育督导管理体系，实现教育督导管理的科学化。近年来，我国教育管理体制发生了巨大的变化。随着以县为主的体制的建立，随着农村义务教育经费保障机制的建立，县级政府承担什么样的教育发展的职责，它们应当怎样履行这些职能，成为县级政府特别是教育行政部门特别关心的问题。新的管理体制的改革，要求人们建立和完善相应的监督机制，加强对教育工作的监督、检查、评价和指导。

为了实现教育督导方面管理的科学化，江东区致力于建立三位一体的教育督导方面的管理系统，即建立教育督导方面的决策系统、执行系统和监督系统，并使这三个系统相互联系、相互制约、相互促进，以确保教育督导的整体效能的发挥。一方面，在教育督导过程中加强教育督导方面的决策系统、执行系统和监督系统的相互联系，另一方面，在上述三个系统的各个层面的具体运行过程中引入评价要素。通过完善教育督导评价体系，江东区科学化和民主化的决策机制得以更好地形成。教育行政职能部门对教育决策是否科学，教育政策执行是否规范，教育监督是否及时有效等内容能作出更审慎的和准确的判断。总之，在教育督导过程中，教育评价发挥了重要的作用。教育督导评价为教育督导系统提供重要的反馈信息，使某些决策能够得到及时的检验、修正和调整，促进领导决策的科学化。

（二）江东区教育督导评价功能定位的实际举措

在深化教育改革、全面推进素质教育、追求全民优质教育均衡发展的过程中，江东区在教育督导评价的职能定位上进行改革和创新。

首先，在建立和健全教育督导制度的过程中，江东区强化对政府提供公共教育服务方面的职责履行情况的测评。对江东区而言，发展基础教育特别是义务教育的职责主要是政府的职责。义务教育阶段的学校的经费投入的增加、办学条件的改善、教师的配备、教师待遇的提高等方面的问题，目前主要由区政府统一解决。在深化教育改革和促进事业发展的过程中，为了督促区委和区政府及相关职能部门完成教育管理工作，督促相关学校很好地完成具体的教育教学

工作，教育督导评价具有引领实际工作的重要导向作用。

从开展教育管理活动和提高管理效能的角度看，江东区督导评价的重点落在政府部门、教育行政部门、中小学校全面系统地落实各项方针政策、法律法规的实际效果上。在对政府部门的评价中，评价领域主要指向政府部门是否为学校的发展提供强有力的物质技术、资金、人力、制度和政策等方面的支撑和保障。在对学校的评价中，评价领域主要指向学校是否全面实施素质教育和全面提供优质教育。

其次，江东区将教育督导评价制度视为教育领域的监督执法机制，充分发挥评价过程和结果的行政效用。教育督导评价制度的完善与国家和地方的教育法律法规体系是否完善之间存在着密切的关系，只有在教育法律法规体系逐步完善的条件下，教育督导体系和督导评价才能纳入到法制化的轨道。

江东区委和区政府将依法治教和依法行教作为教育管理的重要理念。从客观条件上看，教育法律法规的逐步制定和完善为教育督导评价制度完善创造了条件，也使教育督导评价工作处于有法律可依托、有原则可遵循、有法制可保障的有利境地。从主观条件上看，成文的法律制度变为工作的规程，外在的规范变为内心的自觉，制度和政策效用的充分发挥，需要通过教育实际工作者的亲身实践才能做到，外部的约束和内部的自律两个方面缺一不可。江东区将教育实际工作者在执行教育法律法规和制度政策方面的情况与评价结果的使用相关联，采取一定的激励机制，使评价结果具有行政方面的效用。

在实践中，江东区在教育督导评价工作过程中注重发挥四个方面的作用：(1) 教育督导评价的监督控制作用，即通过对督导评价结果的分析处理，促进被督导对象较好地贯彻执行党和国家的有关法律、法规、政策，并对其教育过程和行为进行调节控制，使管理工作不断优化和完善，从而逐步接近理想目标。(2) 教育督导评价的帮助指导作用，即在督导过程中依据督导评价的结果，给被督导评价对象的教育工作以指示和引导，以解决某些具体的问题，从而收到“督”得客观公正，“评”得心服口服，“导”得方向明确的实际效果。(3) 教育督导评价的激励作用，即督导评价工作不断适应被评价对象自我实现的需要，激发内在动机，增强工作热情和信心，从而使被评价对象振奋精神，发挥工作的积极性，努力实现目标。(4) 教育督导评价的信息反馈作用，即在督导评价中所获取的各种信息，经过加工处理，制作成准确有效的情报，以一定的形式，传递给同级和上级政府、教育行政部门，作为他们进行科学决策的依据。

四、江东区教育督导评价分类管理、程序、方法

江东区教育督导评价包括两个方面的内容，即对地方政府和教育行政部门的督导评价活动和对学校的督导评价活动。就江东区对地方政府部门进行教育督导评价的类型而言，江东区对地方政府和教育行政部门的教育督导评价工作主要集中在以下几个方面：制定教育督导评价方面的相关政策和规章制度，制定教育督导评价方面的工作计划和指导方案，组织实施具体的督导评价工作，指导学校的教育评价工作，总结和推广教育督导工作经验，组织教育督导评价方面的科学研究。对中小学进行的督导评价主要集中在以下 6 个方面，即对学校的管理体制和领导班子、教师管理，对教育教学工作、行政工作的常规管理，对办学条件、教育质量进行督导评价。

近年来，江东区教育督导职能部门开展了诊断性督导评价、形成性督导评价、终结性督导评价三个方面的督导工作。形成性督导评价的目的在于发现学校教育教学和管理中存在的问题，进而弄清问题的性质和成因，从而有针对性地提出解决问题的方法。形成性督导评价就是以对教育管理过程中的决策、计划、方案和活动提出意见为主要目的的督导评价。形成性督导评价旨在获得改进工作的依据，从而指导管理者提高决策水平和活动质量，帮助其更好地达成工作目标。终结性督导评价是以对教育工作目标达成度进行评价为主要目的的督导评价。终结性督导评价旨在对评价目标达成度作出鉴定、分等，并预测未来发展的可能情况。

针对教育督导评价内容不同的特点，江东区教育督导职能部门也开展了综合性督导评价、专项性督导评价、经常性督导评价。综合性督导是指对被督导单位特别是学校的全面工作状况开展督导评价，专项督导评价是指围绕被督导单位某一方面的工作进行督导评价，经常性督导评价是指督导人员经常进行的一种检查和评价活动。在经常性督导工作中，督导人员侧重对常规工作执行情况的了解，因此它要求督导人员经常深入基层、深入学校。

江东区教育督导职能部门还开展了周期性督导评价、阶段性督导评价、经常性督导评价。周期性督导是指依据教育、教学管理规律或完成工作任务的需要而决定在一定时期进行的督导评价。阶段性督导评价是指在一个周期内对其中某一阶段的工作开展督导评价。复查性督导评价是指在综合性和专项督导评价过程中针对被督导评价单位存在的问题，提出意见和建议及改进措施而

进行的督导评价，它要求被督导单位在限定期限内改进工作。

在开展教育督导评价的过程中，江东区不断优化评价的程序和方法，形成了一整套行之有效的工作机制和方法。一个完整的教育督导评价方案的制定、实施、检查和再评价包括六个步骤。

第一步，教育督导评价职能部门作出实施某方面督导评价的决定。实施督导评价的决定由区人民政府、教育行政部门或上级教育督导机构作出。一般说来，教育督导职能部门制定教育督导评价方面的短期和中长期计划，有序地开展各项评价工作。科学地制定督导评价的战略、规划和行动计划，有利于督导评价工作走上科学发展的轨道。

第二步，教育督导评价职能部门制定工作方案和下达督导评价计划。从大的方面看，督导评价计划和方案包括评价指标体系和整个督导评价工作的计划实施两个主要内容。计划实施涉及到做什么、什么时候做、在什么地方做、谁来做以及怎么做等问题，该计划规定了完成任务及实现预期活动目标所应采取的规则、步骤、方法。每一个教育督导评价方面的工作计划包括督导评价的目的和要求、组织领导、人员分工、时间安排、督导评价的指标体系、步骤方法，在评价方案中特别要明确评价的目的。

第三步，教育督导评价职能部门做好相应的评价前的准备工作。这些工作包括做好人员方面的准备和做好材料方面的准备。就人员方面的准备而言，有必要确定参加督导的人员，他们既包括专职督学和兼职督学，有时也包括各个科室的相关人员。此外，教育督导评价职能部门还需要组织参加评价的人员学习相关的评价知识，掌握评价的标准。就材料方面的准备而言，教育督导室的人员要设计好评价用表，准备好评价调查表等用具。

第四步，被督导评价单位进行自查准备工作。自查准备工作应当由被督导评价单位组织进行。进行自查工作应当建立在知晓评价的基本框架和方法的基础上。教育督导评价绝不能搞所谓的突然袭击，在对学校进行督导评价时，一般在正式评价前一个月就下达督导评价的通知书，通知相关的学校，并召开校长会议，布置任务。学校的自评工作包括三个方面：学习、宣传、动员，搜集信息、自我评价，撰写自评报告。学校先成立自评工作领导小组，制定学校层面的自评工作计划，并组织全体成员学习督导评价方案。在此之后，学校建立相应的专项评价组，运用座谈、访谈、问卷调查、查阅文献等方法，多渠道搜集信息，进行整理和分析，写出自评报告，并正式递交教育督导职能部门。

第五步，教育督导评价职能部门开展督导评价。这一步通常由督导机构主持，它们组织力量，深入被督导评价单位，按照严格的工作步骤系统地收集信

息，按照方案要求进行综合分析，并最终作出价值判断。在这一环节中，主要工作包括：(1) 开展调查和获取信息，所采用的主要的方式包括观察校园、查看学生升旗仪式和早操活动、观察校园的整体环境和硬件建设情况；听取校长的陈述，校长陈述主要围绕学校的自评报告展开，并在陈述后围绕问题进行简单的交流；深入课堂进行听课，对学校的课程开设和教学方面的实际情况进行分析；查阅相关的文献，主要包括学校发展计划、工作总结、教学计划安排、各项规章制度、教师培训记录、学生成绩记录等手册；发放家长、教师和学生问卷，进行统计分析；召开教师和学生的座谈会及进行个别访谈，并做好记录。(2) 进行正式和非正式的信息反馈及内部分析。在督导评价期间，督导人员在听课后与教师进行交流，就教师课堂教学中的表现和学生的反映进行探讨，以帮助教师提高课堂教学的效率。(3) 召开督导小组的内部会议，将当天所获得的信息进行交流，适当调整明天的工作，逐步形成对学校的整体表现方面的初步判断。(4) 进行分析比较和划分等级，进行总结和撰写报告。报告内容包括学校概况、学校的成绩和经验、学校存在的不足和建议。

第六步，教育督导职能部门通报督导评价的结果。督导评价小组写出事实清楚、有理有据、观点鲜明、意见中肯、措词得当的书面督导报告，并将它递交给教育行政部门的分管领导和被督导学校。

第七步，被督导学校在收到督导报告后，开始制定学校整改计划，整改计划要上交给教育督导评价职能部门。

第八步，教育督导评价职能部门开展复查性督导评价。督导评价机构和人员提出的意见和建议，被督导评价单位如果无正当的理由，应当接受并加以落实。督导评价职能部门对学校的整改情况进行了解、分析和指导。

在开展教育督导评价时，江东区教育督导部门注意区分监督、检查、评估、指导职能，对上做好“参谋”和“反馈”的工作，而对下做好“监督”和“指导”的工作。

五、江东区教育督导评价探索

在建立和完善教育督导制度的过程中，江东区把推进素质教育特别是义务教育均衡发展列入教育督导评价的重中之重。为了更好地发挥督导评价的作用，江东区教育督导部门积极转变工作重心，创新评价机制。在实现“双基”普及目标的基础上，教育督导工作重点逐步从主要进行义务教育“两基”督导为主

转向推进基础教育特别是义务教育的均衡发展。在义务教育阶段，教育督导工作重点主要集中在四个方面，即区域教育均衡发展评价、规范化办学评价、区域义务教育规范化建设专项督导、区域和学校的办学效益评价。

(一) 义务教育督导评价

义务教育是教育发展的重中之重。县域教育评价的核心是义务教育评价。在义务教育发展过程中，一般的发展思路是“人无我有、人有我优、人优我特”。在区域义务教育督导评价方面，江东区着重抓好中小学标准化建设督导评价、“双高普九”区域教育发展评价、区域教育均衡发展特色评价三个项目的评价工作。

1. 中小学标准化建设督导评价

随着促进教育均衡发展成为我国教育发展的基本政策，江东区委和政府部门树立教育均衡发展思想，把基础教育均衡发展作为重要的评价内容。

2005 年，江东区教育局提出了“区域层面走均衡发展之路、学校层面走内涵发展之路”的教育均衡发展思路，并提出了促进江东区教育均衡发展的策略，即规范管理与改革创新并举，学校教育与社区教育并举。所谓规范发展，主要是指加强学校的标准化建设工作，务必使辖区内的每一所学校都力争成为优质学校。所谓改革和创新，是指江东区教育局积极建构服务型教育体系，充分发挥教育对社会经济发展的基础性作用，着力推进教育的优质化、均衡化和现代化。除了抓好普通中小学教育和成人学校教育工作，江东区还着重抓好社区教育。

为了促进中小学的均衡发展，教育督导职能部门把评价的重点从“等级学校”的评定转到“中小学标准化建设”及相关评价上。通过完善学校建设标准方面的规章制度，合理分配教育资源，使每一所学校都能按照法定标准，拥有大体均等的物质条件和师资条件，在义务教育领域形成一个公平竞争的环境。

标准化学校建设是一个系统工程，它旨在达成所规定的标准化学校的办学规模、基础设施、师资和课程标准，建设标准化学校是缩小学校差距、实现义务教育均衡发展的重要途径。

一个学校的发展需要两个方面的环境，学校应具备满足教学需要的校舍、基础设施、仪器设备等硬环境；也应该具备满足教学需要的师资力量、管理人员和课程设置。

杨兆山、金金指出：“所谓标准化学校就是在义务教育领域里根据法律规

定，确保全国基础教育大体拥有均衡的物资条件和师资条件，并成为规范化学校。"[①]就区域教育而言，标准化学校是指在特定区域内物资条件和师资队伍等达到基本要求的规范化学校。标准化学校建设的核心在于标准的制定和达到。标准覆盖的范围较宽，它涉及学校的投入、学校校园建设水平、学校的师资队伍建设、学校的课程设置状况。由政府部门制定的学校的办学标准具有一定的法律约束力，它敦促政府为人民群众提供相对均衡的办学条件和教育质量。

江东区标准化学校建设的重要意义主要体现在两个方面。第一，它有利于将基础教育均衡发展的目标落到学校这一核心层面。学校办好了，区域优质教育均衡发展就有了坚实的基础。第二，标准化学校建设具有较强的可行性和可操作性。学校是一个基本的社会组织，具有独立运行的机能。通过学校层面的资源配置和使用，人们确定发展的重点和难点，促进教育均衡发展目标。一个个学校抓好了，则区域教育均衡发展目标也就能稳步实现。

标准化学校体系包括四个方面的标准，即办学规模、基础设施、师资队伍、课程。

标准化学校所具有的办学规模标准包括学校的占地面积、校舍建筑面积、学校的班级数和班级规模。学校校舍的数量和结构及房屋的质量在一定程度上反映一个区域办学条件的优劣。在办学规模上，江东区制定统一的合格标准来要求学校，逐步淡化和取消基础教育学校的分类等级标准。在国家和省市制定的一些相关标准的基础上，江东区在进行调整后逐步加强和规范学校的具体设置和建设工作。就占地面积和校舍而言，城区学校的占地面积和校舍建筑面积方面的标准往往比较难以达到，江东区所属学校尽最大努力达到基本要求。学校的班级数主要依据当地的适龄人口数加以确定，通过学区的调整，江东区教育行政部门努力将班级规模控制在适度规模之内。为了实现优质教育的目标，区教育局将实施小班教育放在重要的位置。

基础设施标准包括教学及辅助用房、行政办公用房、教学仪器、图书资料和音体美器械等方面的标准。教学及辅助用房包括普通教室、实验室、图书室、微机室、语音室等。基础设施包括数量和质量两个方面的要求。数量方面的标准相对说来比较容易确定，诸如人均数和达到规定标准的学校的比例。但质量方面的标准则比较难以确定和测评，它涉及基础设施发挥功能的程度。在确定基础设施的标准时，既要明确人均拥有量，又要确定其使用状况。

① 柳海民、杨兆山主编：《我国义务教育均衡发展问题研究》，东北师范大学出版社 2007 年版，第 219 页。

师资标准包括数量和质量两个方面的要求，它包括学校层面的各科教师配置齐全、教师的结构基本合理；教师个体的学历与学力水平均达到标准；教师积极参加继续教育，且达到培训的基本要求。

标准化学校的课程设置包括课程开设数量充足、结构合理、措施得力。各个学校明确受教育者个体在德、智、体、美、劳诸方面要达到的基本要求，形成合理的培养规格，且不同学校之间形成一个实际上可测评和比较的评价标准。

江东区在中小学标准化建设方面采取了如下的具体做法。第一，在充分考虑优质学校和薄弱学校的实际情况的基础上，对区域教育作整体考虑。第二，从本地实际情况出发，确定本地标准化学校的包括办学规模标准、基础设施标准、师资队伍标准、课程标准等方面在内的四个主要标准。第三，采取实际措施优化资源配置，主要方式包括调查各个学校的资源配置状况，确定合理的资源配置模式和机制，确定资源配置合理与否的标准和弹性空间。第四，加强师资队伍建设，使学校之间师资配置较为均衡。实行校长轮岗和教师支教的办法。第五，对学校进行分类管理。将学校分为已经达到标准的学校和未达到标准的学校，然后将管理重点放在未能达到标准的学校方面，对这些学校给予重点扶持，并且随着标准的逐步提高，采取有针对性的新的措施。第六，江东区教育督导职能部门坚持"硬件从实，软件从优"的原则，遏制学校在办学条件方面盲目攀比的不良风气。第七，在评价教育强镇、教育强区、教育强市的过程中将校际均衡发展水平作为主要依据之一。

江东区教育督导部门承担着教育督导评价和保障素质教育顺利实施的职责，他们以高度的责任感和工作的敏锐性，围绕当前基础教育发展的重点和热点问题，充分发挥督导评价的监督、保障和导向作用，将促进基础教育阶段的标准化学校建设作为"督政"和"督学"的重要内容，落实政府办好义务教育阶段每一所学校的法定责任。江东区教育督导职能部门制定和完善中小学办学标准，进一步规范中小学的办学行为，取得了较为明显的成效。

教育督导部门对学校的标准化建设工作进行定期的检查、评价工作。

2. "双高普九"区域教育发展评价

21世纪初，江东区教育进入快速发展的机遇期，区委、区政府适时提出了"努力实现区域教育的高标准均衡发展、高质量内涵发展、高水平特色发展"的战略。高标准均衡发展的关键领域是义务教育领域。

2005年，江东区制定了《宁波市江东区教育事业第十一个五年规划》。《规划》提出了义务教育发展方面的基本目标，即九年制义务教育质量和办学水平达到全国领先水平。具体指标包括：适龄儿童入学率保持100%，三类残疾儿

童入学率达到100%，流动人口子女入学率达到100%，初中入学率和完成率分别保持100%。大力推进学校的标准化建设和现代化建设，积极实施区域教育均衡化，基本满足人民群众对高质量义务教育的需求，全区实行九年制免费义务教育。[①] 依据《规划》的目标和要求，对义务教育定期进行督导评价是保证义务教育均衡发展顺利实现的重要条件。

为了贯彻落实国务院《关于基础教育改革和发展的决定》提出的要求，着力推进经济发达地区教育现代化进程，有必要建构高水平、高质量普及九年义务教育的督导评价机制。依据教育部《基础教育工作分类推进与评估指标意见》和国家有关的教育法律、法规、方针、政策，宁波市江东区制定了“双高普九”区域教育发展评价指标体系，并进行实际测评。

“双高普九”区域教育发展评价指标体系的制定体现了国家的教育方针、培养目标、素质教育和新课程的基本理念，反映了基础教育改革和发展的趋势和方向。

在“双高普九”区域教育发展评价指标体系的设计上，江东区教育督导职能部门既选择和使用一些动态指标，也选择和使用一些静态指标，而以动态指标为主，旨在从发展的观点出发看待问题，在全面考察指标的实际情况的基础上，有针对性地进行有效指导和评价。江东区教育督导职能部门既选择和使用一些定性指标，也选择和使用一些定量指标。之所以选择和使用一组定性指标，是因为质的分析方法在教育评价中有特定的意义。

“双高普九”区域教育发展评价指标体系见表5－1。

表5－1 江东区“双高普九”区域教育发展评价指标体系

一级指标1 普及程度

二级指标	主要观测点及权重	最高等级标准
入学率	学前幼儿三年受教育率(0.10)、残疾儿童少年入学率(0.10)、流动儿童入学率(0.10)、小学和初中入学率(0.10)、高中入学率(0.10)	≥90%、≥95%、≥95%、≥95%、≥90%
辍学率	小学在校生辍学率(0.4)、初中在校生辍学率(0.4)、残疾儿童少年辍学率(0.2)	0%、≤1%、≤3%

① 宁波市江东区教育局编：《宁波市江东区教育事业第十一个五年规划(2006—2010)》，第6页。

（续表）

二级指标	主要观测点及权重	最高等级标准
完全率	15周岁人口初中教育完成率(0.4)、17周岁人口初中教育完成率(0.6)	100%、85%

一级指标2 师资水平

二级指标	观测对象及权重	最高等级标准
教师理念建构	先进教学理念(0.40)、角色转换(0.30)、学习意识(0.30)	95%、95%、95%
学历达标	幼儿园教师达标率(0.20)、小学专任教师达标率(0.40)、初中教师达标率(0.40)	100%、90%、80%
继续教育	教师教育制度(0.4)、信息技术教育(0.30)、骨干教师培养(0.30)	100%、85%、10%
学科结构	专业职务结构(0.40)、学科教师配套(0.30)	结构合理、按照编制配齐
校长队伍建设	聘任制度(0.60)、培训制度(0.40)	建立校长公开招聘和竞争上岗制度、建立持证上岗制度

一级指标3 教育经费投入

二级指标	观测对象及权重	最高等级标准
经费投入	县级教育财政拨款(0.30)、生均公用经费(0.40)、生均教育经费(0.40)	高于财政经常性收入的增长、逐步增长、逐步增长
教师收入	教师工资(0.40)、教师待遇(0.40)	按时足额发放、得到保障和提高

一级指标4 办学条件

二级指标	观测对象及权重	最高等级标准
数量规模	布局合理(0.30)、班额控制(0.20)、特殊学校规模(0.20)、幼儿园建设(0.30)	优质教育资源不断扩大；逐步实行小班化教学；单独设置教学设备和康复设施按标准优先配置的特殊教育学校；95%以上幼儿园达到省级三类园标准，50%以上的幼儿园达到省级一类标准

（续表）

二级指标	观测对象及权重	最高等级标准
校舍及场地	生均面积(0.40)、配套程度(0.40)、使用率(0.20)	小学生均校舍面积达5平方米、中学生均校舍面积达到8平方米；各类功能教室活动场地齐备；使用率较高
教学设施	图书室建设(0.30)、教学仪器(0.40)、信息化程度(0.30)	图书馆建设达到国家一类标准并能获取网上图书资源；教育和卫生器材达到1类标准配置；普及实验教学并开展实验操作考核；85%的中小学实现与互联网联通，并建有多媒体网络教室
校园环境建设	学校内部环境(0.50)、学校外部环境(0.50)	符合国家标准实现全区无危房；营造有利于青少年健康成长的社会环境

一级指标5　教育管理

二级指标	观测对象及权重	最高等级标准
管理体制	责任明确(0.40)、制度健全(0.60)	三级办学责任明确；有关部门及其领导干部任期目标责任制，健全考核奖惩制度
保障机制	依法保障(0.30)、质量监测(0.40)、救助制度(0.30)	九年义务教育的保障机制健全；建立计算机学籍管理和教育质量监测系统和监控体系；助学金和救助金制度健全；对残疾和家庭经济困难儿童实现义务教育免费就学
教学管理制度	构建评价体系(0.30)、督导评估制度(0.30)、校本教研制度(0.40)	建立符合新课程理念的考试制度；建立符合素质教育要求的学校督导评估制度；人人参与教研和科研，校校开展教学实验和教育科研
课程建设	新课程体系构建(0.55)、综合实践活动课(0.15)、信息技术课(0.15)、外语课(0.15)	构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系；所有小学三年级以上班级和初中100%开设；所有小学和初中100%开设；小学三年级以上100%开设

（续表）

二级指标	观测对象及权重	最高等级标准
学校管理	服务育人（0.40）、校风建设（0.30）、学生管理（0.30）	提高服务意识，依法办学、以德治校，为学生构建有效的学习环境；有"三风"建设措施；初中在校生违法犯罪率控制在万分之一以内
均衡发展	实现教育公平（0.60）、学校特色发展（0.40）	使全体儿童少年享有平等的高质量教育；使学校向规范化、个性化发展

一级指标6　教育质量

二级指标	观测对象及权重	最高等级标准
课堂教学质量	体现三维目标（0.20）、学生学习方式（0.30）、教师教学方式（0.30）、课堂教学效益（0.40）	构建符合新课程理念的课堂氛围；由传统的被动学习方式转变为自主合作的探究式学习方式，养成独特的学习风格；由注重教转变为注重学；创建有效教学，提高课堂教学效益
学生道德素养	道德教育（0.30）、道德行为（0.35）、个性与情感（0.35）	教师能够通过学科教学渗透德育；对个人行为负责，表现出公民社会责任感；表现出自信、自律、自尊、宽容和自强不息的个性品质
学业成就	学科成绩（0.40）、毕业率（0.40）、会考成绩（0.20）	单科及格率初中90%以上、小学95%以上，全科及格率初中达85%以上、小学达90%以上；初中达95%以上、小学达到100%；初中毕业考试全科合格率达到省定标准
体育成绩	体育课及格率（0.30）、体育达标率（0.30）、健康素质（0.30）、常见病（0.10）	小学生和初中生及格率在95%以上；达标率在95%、90%以上；身体素质在全国处于上等水平；发病率明显下降
个性发展	课外活动（0.30）、社会实践活动（0.30）、作品成果（0.40）	开展各种课外活动，提高公民意识和生存能力；积极参加科技文体活动；有一定数量的学生获得优秀成绩
社会评价	家长评价（0.40）、社区评价（0.30）、非政府评价（0.30）	满意度≥85%，≥85%，≥85%

为了有效地实施“双高普九”方面的评价工作，江东区采取了如下做法。

第一，确定基础教育“率先发展、均衡发展、内涵发展、持续发展”的工作思路，明确“教育事业上水平、素质教育求创新、队伍建设促提高、教育管理重实效”的工作重点，明确“双高普九”工作的指导思想。

第二，为了全面实施素质教育，切实建立以素质教育为导向的义务教育发展总体评价体系，并以此为相关评价的基本标准。

第三，理顺教育教学改革和评价的关系，以实际工作的改进作为根本目标和任务，将督导评价作为义务教育支持和保障系统的必要组成部分。

第四，落实高标准普及九年制义务教育的全面责任制，并对责任制落实情况进行考评。

第五，完善“双高普九”工作的相关制度建设和信息搜集、整理和分析体系，使该项工作较好地渗透到日常的教育教学和管理之中。

近年来，江东区“双高普九”工作取得了实际效果。2009 年，全区适龄儿童入学率为 100%，三类残疾儿童入学率达到 100%，流动人口子女入学率为 100%，初中入学率和完成率均为 100%，初中毕业生升入高中段的比例为 99%，学前三年幼儿入园率为 100%。

3. 区域教育均衡发展特色评价

区域教育均衡发展特色是指在长期追求区域教育均衡发展工作中所形成的特定区域具有优异质量的特点。区域教育特色的形成应当充分体现均衡发展的创新、可持续、可示范等方面的特点，在理论和实践结合方面取得显著成效，并得到社会公认。

2005 年颁布的《宁波市江东区教育事业第十一个五年规划》指出：“要重视区域教育特色与学校品牌建设。扎实开展‘全国区域教育发展特色示范区’创建工作，以现代化为目标，以教育均衡化发展为特色，以教育信息化及教师队伍建设等方面为突破口，以点带面，引领我区各项教育工作的全面跃进，着力打造江东教育的特色品牌，特色成果在省内外有较大影响。大力推进学校文化建设，积极创建特色学校，引导学校树立教育品牌意识，探究学校品牌管理策略，实现一校一品、一校数品，提高学校形象与竞争力。”①为了落实区域教育特色与学校品牌建设的任务，江东区教育督导职能部门积极开展了区域教育均衡发展特色评价工作，并制定了评价指标体系。

① 宁波市江东区教育局编：《宁波市江东区教育事业第十一个五年规划(2006—2010)》，第 12 页。

江东区区域教育均衡发展特色评价指标体系包括7个一级指标和18个二级指标。

7个一级指标包括组织领导、制度建设、资源配置、教育教学质量、弱势群体、教育和谐发展、特色建设。

18个二级指标包括政策保障、行政管理、目标责任制、运行机制、反馈机制、教育经费、办学条件、师资队伍、学生发展、教育教学管理、教育教学资源、贫困生教育机会、流动人口子女入学、残疾儿童少年、教育内部和谐、教育外部和谐、特色政策、特色效果。

对于二级指标的测评方式，采用确定细化的观测点、确定各个观测点的权重、确定示范性的观测标准的方法予以评价。该评价方案用于自评，自评的结果包括按照示范性标准进行的评价和按照二级指标进行的自评。

表5－2反映江东区教育均衡发展特色评价指标体系。

表5－2　江东区教育均衡发展特色评价指标体系

一级指标1　组织领导

二级指标	权重	标准
政策法规	0.25	有明确的区域教育均衡发展政策文件，区域内各级政府部门均有相应的政策措施，工作重视、认识到位
配套措施	0.25	将教育均衡发展纳入区域社会经济发展总体规划，有相应的财政、人事等配套措施
机构设置	0.25	设置区域教育均衡发展组织领导和协调机构
机构职能	0.25	机构有切实可行的管理制度和具体标准，定位清晰、准确，工作目标切合实际

一级指标2　制度建设

二级指标	权重	标准
目标规划	0.20	制定区域教育均衡发展目标规划，目标明确，实事求是，可持续发展
职能分工	0.20	各职能部门具有明确的目标责任制，规章制度健全，责任到位
协调整合	0.20	各职能部门中分工合作、有机协调
激励机制	0.20	建立健全有效促进教育均衡发展的激励机制，切实保证区域教育均衡发展落到实处
监测评估	0.20	建立和完善区域教育均衡发展监测和分析

一级指标 3 资源配置

二级指标	权重	标准
政府投入	0.25	政府投入在确保“三个增长”的前提下，向农村学校和城镇薄弱学校倾斜
公用经费	0.15	全面执行生均公用经费基本标准和预算内生均公用经费拨款标准
校际差距	0.15	教育经费的校际差距合理，并逐步缩小
办学条件配置标准	0.15	学校办学条件配置应坚持规范化、标准化建设原则
就近入学	0.15	坚持义务教育阶段公办学校免试就近入学政策
校际差距	0.15	办学条件的校际差距合理，并逐步缩小

一级指标 4 教育教学质量

二级指标	权重	标准
素质教育	0.40	区域教育均衡发展要把全面推进素质教育、全面提高教育质量作为根本任务，面向全体学生，努力使所有学生共同进步
质量监测评估体系	0.30	建立健全有效的教育质量监控体系，保障每一个学生都有接受优质教育的机会
优质教育资源共享	0.30	区域内应加大资源开发和整合力度，建立健全优质教育资源共享机制

一级指标 5 弱势群体

二级指标	权重	标准
资源保障体系	0.40	有切实可行的、可持续的教育资助保障体系，确保贫困学生继续接受高质量教育的机会
入学机会	0.30	满足流动人口子女入学要求，提供同质的教育服务。切实保障残疾儿童少年接受教育的机会，改善特殊教育学校办学条件
优质教育资源共享	0.30	区域内应加大资源开发和整合力度，建立健全优质教育资源共享机制

一级指标 6　教育和谐发展

二级指标	权重	标准
民办教育政策保障	0.50	出台政策大力扶持民办教育发展，缩小公办和民办教育差距
学校、家庭和社区	0.50	发展社区教育，加强学校与家庭的有机联系，建设和谐的社会教育体系

一级指标 7　特色效果

二级指标	权重	标准
创新性和可示范性	0.50	特色政策从本地区实际出发，实事求是，充分体现教育发展现代化要求，具有较强的创新性和可示范性
社会影响可持续性	0.50	特色政策与实践结合方面取得显著成效，得到社会认可，并可持续发展

在实际评价时，有必要特别关注特色的形成。区域教育和学校发展的特色具体包括均衡发展政策措施、均衡发展激励制度、均衡发展的途径和手段、教育均衡发展和社会经济协调发展的整合等。

在开展区域教育均衡发展特色评价方面，江东区主要采取了以下措施。

第一，深入开展特色学校创建工作，研究校长的办学理念和管理策略对学校办学特色形成的影响，研究教师专业成长方式对学校办学特色形成的影响，并根据相关研究提出有针对性的对策和建议。

第二，针对每一所学校的实际情况，提出促进特色形成的具体行动计划，并有序地实施这些计划。

第三，确定促进特色形成的评价方法，并形成特定的激励机制。

第四，进行实际测评，并在测评后提出进一步改进的意见和建议。

（二）基于学校发展的督导评价

1. 学校自主发展督导评价

21 世纪初，江东区各个学校实施“学校自主发展工程”，并在此基础上建立和完善督导评价制度。

在学习国内先进教育管理经验的基础上，江东区实行“行政宏观调控、学校自主办学、实行发展性督导评估”的教育管理模式。在这一教育管理模式中，学校自主发展和区域发展性督导评估是两个重要的组成部分。

为了增强学校的办学活力，全面提高教育质量和效益，自 2005 年始，江东区启动了“学校自主发展工程”，并同步实施“学校自主发展督导评价”。基于学校自主发展的督导评价改变了过去用一把尺子衡量所有学校的做法，在要求学校依法办学的基础上，更多地体现了办学的选择性、个别性和发展性，它注重调动学校自主办学的积极性和主动性，鼓励学校加强内涵建设，建立和完善学校自主发展运行机制，促进每一所学校在原有基础上又快又好地发展。

江东学校自主发展督导评价包括 7 个一级指标和 13 个二级指标。7 个一级指标包括行政管理、教师队伍管理、教学管理、后勤管理、办学实绩、警示指标。13 个二级指标包括办学目标、学生管理、管理制度、领导管理、教职工管理、组织制度、途径和措施、计划与制度、教学过程管理、设备管理、财务与校产、安全与环境、教育质量、社会评价。

表 5—3 反映江东区学校自主发展督导评价指标体系。

表 5—3 江东区学校自主发展督导评价指标体系

一级指标 1 行政管理(分值为 12 分)

二级指标	评价要点	分值
办学目标(3 分)	(1) 有三年发展规划，年度工作目标清晰，措施落实。 (2) 学期工作计划、各个部门工作计划与学校发展规划衔接。	2 1
管理制度(9 分)	(3) 按照校长负责制的有关规定进行管理。(4) 实行教代会制度；(5) 有办学章程；(6) 建立规范的学校发展规划自评制度；(7) 实行校务公开制度，执行重大事项议事规则；(8) 实行教师聘任制、健全全员岗位责任制和绩效分配制；(9) 有防险救灾应急等安全预警机制。	各为 1、1、1、1、1.5、2、1.5 分

一级指标 2 教师队伍管理(分值为 21 分)

二级指标	评价要点	分值
领导管理(5 分)	(10) 领导班子团结协作，作风民主，公正廉洁，管理效率高，教职工及社会信任度在 85%以上；(11) 党组织发挥核心保证监督作用；(12) 校级领导兼课、听课达到局规定的要求，并深入一个教研组(年级组)参加其活动；(13) 按规定完成干训任务。	各为 2、1、1、1 分

（续表）

二级指标	评价要点	分值
教职工管理(10分)	(14) 学校有师德规范和考评制度；(15) 教职工中无违法违纪事件，无体罚或变相体罚学生的现象；(16) 教师资格证书持有率和教职工聘任合同签约率分别达100%；(17) 编外人员实行规范管理，"三证"办理率达100%，执行宁波市规定的工资标准；(18) 开展多种形式、多种渠道的校本培训，教师按照规定完成继续教育学分；(19) 加强青年教师和骨干教师的培养，措施得力、成效明显。	各为1、3、1、2、1、2分
组织制度(6分)	(20) 建立校长负责的德育管理体制；(21) 健全德育工作常规和各项管理制度；(22) 制定具体的德育教育计划、目标；(23) 建立健全学校德育评价制度；(24) 形成学校、家庭、社会三结合网络。	各为1、1、1、1.5、1.5分

一级指标3　学生管理(分值为7分)

二级指标	评价要点	分值
途径和措施(7分)	(25) 切实加强未成年人思想道德建设，注重学科渗透，形成全员育人的良好氛围；(26) 加强学生行为规范培养和训练，效果明显；(27) 加强班主任队伍建设，班集体建设效果良好，学生自主管理能力强；(28) 有针对性地对学生进行以爱国主义为重点的教育；(29) 有固定的社会实践基地，注重结合节假日、重大活动，开展各类主题性活动；(30) 重视对困难学生的教育帮助；(31) 保证每周安排一课时对学生进行时事政策和相关专题的教育。	各为1、1、1、1、1、1、1分

一级指标4　教学管理(分值为23分)

二级指标	评价要点	分值
计划与制度(4分)	(32) 严格执行课程计划，开足开齐各类课程；(33) 教学管理制度健全，学籍档案规范；(34) 班额不超过45人。	各为1、2、1分

（续表）

二级指标	评价要点	分值
教学过程管理(11分)	(35) 教学流程管理运作规范；(36) 教学质量监控制度落实；(37)教学实验开设率为100%；(38) 每年组织一次全校性运动会和艺术节活动；(39) 实施《学生体质健康测试标准》；(40) 确保学生每天一小时体育活动时间；(41) 健全"以校为本"的教研制度，教研活动正常、有效；(42) 积极开展教育科研，以解决本校教育教学中存在的实际问题；(43) 减轻学生过重的课业负担；(44) 按照规定接纳进城务工农民工子女入学，帮扶措施落实。	各为1、1、1、1、1、1、1、1、2、1分
分设备管理(8分)	(45) 各个专用教室设备齐全、管理规范、运行正常；(46) 计算机房设备完好，确保1人1机，全天向学生开放。(47) 教师教学参考书、工具书150种以上，生均图书30册以上；(48) 音像资料、计算机教学软件的数量和种类能够满足教学需要；(49) 图书馆全天向学生开放，书刊年出借量生均12册以上，学生年人均到阅览室阅览15次以上。	各为1.5、1.5、2、1、2分

一级指标5　后勤管理(分值为13分)

二级指标	评价要点	分值
财务与校产(6分)	(50) 财务及校产管理规范，制度健全，经费收支符合规定要求，做到账物相符；(51) 对家庭经济困难学生实行减免费用及帮扶制度；(52) 教育教学用房管理到位，使用合理；(53) 学校保证学生有足够的符合卫生标准的饮用水。	各为3、1、1、1分
安全与环境(7分)	(54) 年度安全工作考核合格；(55) 安全卫生工作制度健全，责任落实，无安全责任事故；(56) 环境整洁有序；(57) 生均绿化面积不少于1平方米。	各为2、3、1、1分

一级指标 6　办学实绩(分值为 24 分)

二级指标	评价要点	分值
教育质量(21 分)	(58) 学生思想道德好，行为规范考核合格，学生《规范》考核优良率达到 90%以上；(59) 学生无受行政拘留以上处分；(60) 学校被评为区级文明单位；(61) 入学率 100%，无流生；(62) 小学学科质量达到规定标准；初中毕业生合格率、升学率达到规定标准；(63) 学生兴趣爱好得到较好的培养和发展，体艺劳技等各类特长生比例达到 30%以上；(64) 学生身体素质达到规定标准；(65) 年近视新发病率 5%以下。	各为 4、2、1、2、6、2、2、2 分
社会评价(3 分)	(66) 学校社会声誉好，社区、家长满意度达到 90%以上。	3 分

学校自主发展督导指标包括两个部分，一部分为基本指标，另一部分为自定指标。基本指标体现国家的法律、法规、方针政策对学校的统一要求，是“法定指标”。这是督导评价的重点领域。学校也可以根据本校的情况制定符合学校实际的自定指标。这部分指标更多体现选择性、个别性和发展性。使用这部分指标旨在鼓励学校自主选择发展目标，办出特色。

为了搞好江东区学校自主发展督导评价，江东区教育局明确了各个科室(部门)及学校的职责。区督导室负责学校自主发展督导评价的组织协调工作，制定学校自主发展督导评价指标及实测方法，指导学校制定自主发展评价指标及实测方法，指导学校制定发展规划和自评方案，监控规划实施过程，评价学校发展规划的达成度。组织人事科建立和完善适合江东区学校自主发展的师资队伍建设的工作机制，完善校长负责制，将学校自主发展水平作为校长任期目标考核的主要依据。教育科在学校事业发展、德育工作、教学及课程改革、学校特色建设、教育教学质量管理等方面为学校的自主发展进行指导、提供支持。计划财务科在经费安排、基建维修、教育装备等方面为学校的自主发展提供物质支持和经费保障，并做好具体指导工作。学校确立现代教育理念和正确的办学思想，转变办学行为，在符合国家教育政策法规的前提下，自主确定办学目标，自主决定学校发展思路和发展策略，自主进行教育改革，加强学校内涵建设，形成自我设计、自我诊断、自我完善、自我发展的内在机制，提高依法自主办学的能力。

江东区自主发展规划的实施过程包括四个步骤。首先，学校制定自主发展规划。学校根据“基本指标”和本校实际情况，发动全体教职工参与制定学校三

年规划。区教育局督导室牵头组织教育局各个科室(部门)负责人及有关专家对学校规划进行评审与论证,指导学校修订、完善发展规划。学校三年发展规划制定后,必须提交教职工大会审议通过后方可正式实施。

其次,学校将三年规划分解成年度目标,并落实责任部门和责任人,同时建立和完善教师和学生的发展性评价制度。规划中的发展目标在实施过程中进行不断的修改和完善。区教育局督导室建立与学校联系制度,加强对学校的随机访问与交流,并适时与学校共商发展目标达成情况的检测指标。各个职能科室(部门)经常关注和掌握学校规划的实施情况,并随时进行指导。

再次,学校和督导室进行阶段性评价。在计划实施一年后,学校建立自评小组,自上而下地组织教职工开展自评工作,在总结、反思的基础上撰写自评报告。区教育督导室(部门)在学校实施发展规划的情况下进行中期评价。各个科室(部门)根据职责所涉及的内容对学校进行评价与指导,并提出评价意见,帮助学校改进工作。在此基础上,学校修订下一个年度的自主发展计划,继续组织实施该计划。在学校实施自主发展计划三年后,区教育局撰写督导评价报告,向学校反馈评价结果,肯定成绩,指出存在的问题,提出改进方案。

最后,督导室和学校加强对评价结果的运用。运用的方式包括:(1) 在行政决策中采纳教育督导方面的可行性建议;(2) 将督导评价结果与校长任期目标挂钩,作为校长考核的主要依据;(3) 将督导评价结果作为学校评优的依据;(4) 将督导评价结果作为教育经费投人的主要依据之一。

2. 小学现代化建设督导评价

20 世纪 90 年代末,宁波市提出积极推进学校现代化建设的战略。该战略的指导思想是以邓小平教育理论为指导,全面贯彻教育方针,全面提高教育质量,使学生在德智体诸方面得到全面发展。教育要面向全体学生,按照社会主义市场经济的要求,不断提高学生的全面素养,以适应社会主义现代化建设的需要。该战略的具体目标指向学校发展,即到 2010 年,把所有学校办成教育思想端正、领导班子素质优良、学校管理科学、学生负担轻、全面教育质量高、教育科研活跃、特色鲜明的学校。

为了加快宁波市学校现代化建设的步伐,1998 年,江东区委把实现江东教育现代化列入五届党代会工作报告,为动员全区广大干部群众在实现经济和其他社会事业快速发展的同时适度超前实现教育现代化打下很好的基础。江东区于 20 世纪 90 年代开始进行现代化学校达标工作,并由督导部门积极开展相关的督导工作。江东区制定了小学现代化建设督导评价方案。

该方案包括 4 个一级指标和 24 个二级指标。一级指标包括 4 个指标:

(1) 学校管理；(2) 师资队伍；(3) 办学条件；(4) 教育质量。

学校管理一级指标包括9个二级指标：(1) 办学思想；(2) 办学目标；(3) 管理机制；(4) 执行计划；(5) 德育工作；(6) 教学工作；(7) 体艺卫工作；(8) 后勤工作；(9) 安全工作。

师资队伍一级指标包括2个指标：(1) 领导班子；(2) 教师队伍。

办学条件一级指标包括7个指标：(1) 学校规模；(2) 面积和布局；(3) 教学用房；(4) 图书馆；(5) 体育场地；(6) 教学设备；(7) 教育经费。

教育质量一级指标包括5个指标：(1) 学生品德；(2) 文化课质量；(3) 体育卫生；(4) 美育及个性特长；(5) 劳动教育。

学校管理一级指标达标要求包括：(1) 办学思想。树立现代化办学理念，坚持社会主义办学方向，全面贯彻教育方针，积极实施素质教育，面向全体学生，全面提高教育质量。(2) 办学目标。有明确的办学目标，有现代化建设的近、中、远期规划及切合学校发展实际的实施步骤，各部门有落实规划的具体措施，全校形成目标管理体系。(3) 管理机制。建立科学健全的内部管理机制，有科学的规章制度并严格执行。做到目标、计划、组织、指挥、调控、考核等环节层层紧扣。实行民主管理，校务公开，教代会制度健全，建立重大事项议事制度。管理方法与手段现代化。(4) 执行计划。积极实施基础教育课程改革，严格执行教学计划，按规定开齐、开足、开好各门课程，努力探索校本课程，重视开发学生潜能，调动学习积极性。(5) 德育工作。有健全的校长负责的德育工作体制，形成一支稳定有力的德育工作队伍，提高德育工作的科学性、针对性、实效性。充分发挥家庭、学校、社会三结合教育功能。(6) 教学工作。以教学为中心，注重对学生创新意识和实践能力的培养。办学行为规范。建立科学的多元化的教学工作评价制度，加强对教学过程的监控。严格学籍管理，义务教育对象名册、登记卡齐全，管理规范，无流生。(7) 体艺卫工作。认真贯彻执行学校体育、卫生工作条例，积极推行《国家体育锻炼标准》和《学生体质健康标准(试行方案)》，组织开展小型多样的体育竞赛活动和丰富多彩的校园艺术活动。每年组织一次全校性运动会和艺术节活动。积极开展心理健康教育，建立学生健康档案。(8) 后勤工作。严格遵守财务制度，管理规范。校产管理制度健全并能够落实，保养好，完好率高。校园环境整洁卫生，做到净化、绿化、美化。学校无违反财务制度情况，切实履行教育收费公示制度，无教育乱收费现象。各类资料档案有专人负责，档案完善、规范。(9) 安全工作。有安全制度和安全措施，安全教育开展正常，无事故隐患，无食物中毒事故与其他安全责任事故发生。

师资队伍一级指标达标要求包括：(1) 领导班子。班子配备齐全，结构合理，团结协调，作风民主，公正廉洁，有现代教育理念，勇于开拓创新，掌握现代化的管理方法和手段，决策科学，工作效率高，有威信，在教职工及社会中信任度在90%以上。校级领导具有大专以上学历，有较高的教学水平和科研能力。(2) 教师队伍。教师为人师表，爱岗敬业，树立正确的教师观、人才观、质量观，师德考核优良率90%以上。专任教师均符合规定学历，75%教师具有大专及以上学历。近两年在区级以上发表的专业文章篇数、获区级以上教育科研论文和科研成果三等奖以上的项数之和达到教师总数的50%。区级以上名师、学科带头人、教坛新秀4人以上。教师具有现代教育思想，掌握现代化教育手段和方法。45周岁以下教师均获得普通话和计算机合格证书，会讲实用英语100句，能制作多媒体课件，运用现代教学手段授课占授课总课时的50%以上。每位教师能胜任1～2个兴趣小组的辅导工作或1～2个研究性课题的指导工作。积极参加继续教育，培训率达到应培训人数的98%以上。

办学条件一级指标达标要求包括：(1) 学校规模。学校规模应在18个班以上。班额在48人以内，平行班差额小于3人。(2) 面积和布局。生均占地面积不少于13～16平方米，生均建筑面积不少于8平方米，生均绿化面积不少于1平方米。校园教学、活动等区域分明，布局合理。消防、排水、供水、供电设施完全完好，学校无污染源。(3) 教学用房。普通教室符合规定标准，按规定配备、配齐十类专用室以及档案资料室、队室、校史室等，各室面积照明度均符合规定要求，教室与教学辅助用房比例达到1∶1。(4) 图书馆。有专用图书室、阅览室、教师资料室等，师生阅览室座位分别不低于学生总数的20%和教师总数的40%。教师教学参考书、工具书150种以上，生均图书30册，音像资料、计算机教学软件的数量和种类能满足教学需要。图书年出借量生均12册以上。(5) 体育场地。学校应有250米以上环形跑道，附100米(6道)直跑道的田径场一个，有篮、排球场，有能满足教学需要的体育馆或风雨操场。(6) 教学设备。建有校园网络系统、通讯系统、音响系统和双向控制闭路电视系统。各学科用具配齐配足，教学仪器、电教器材按省一类标准配备，有一定的劳技器材，体育器材、艺术器材按省二类标准配备，卫生室卫生器械齐全。计算机网络终端进课堂，有完善的学校网站。现代化教学设备利用率高，实验演示率、分组实验开出率均达到95%以上。(7) 公用经费支出应占学校总支出的30%以上，经费使用效益高。

教育质量一级指标达标要求包括：(1) 学生品德。学生能遵守小学生守则和日常行为规范，各方面得到全面和谐的发展，具有一定的道德判断能力和良

好的个性心理品质，有较强的自律能力，学生“规范”考核优良率占90%以上。在校生无受行政拘留以上处分。“守则”和“规范”遵守率占98%以上。学校评为区级文明单位。(2) 文化课质量。学生知识面宽，求知欲强，兴趣广泛，思维活跃，基本知识扎实，基本技能熟练，学习成绩稳步提高，各科合格率95%以上，其中优秀率30%以上。(3) 体育卫生。学校体育、卫生工作成效好。学生体质、体能良好，体育达标率95%以上，其中优秀率25%以上。懂得卫生保健知识，养成良好的卫生习惯。近视年新发病率控制在3%以下。(4) 美育及个性特长。学生的兴趣爱好得到很好的培养和发展，初步具有探索精神和创新意识，中高年级学生均会一种以上乐器，在美术、音乐、文学、影视等方面具有初步的欣赏能力和表现美的能力，各类特长生比例达30%以上。(5) 绝大多数学生达到劳动课对知识、技术、能力的要求，养成自觉参加劳动的习惯，生活自理能力强，劳动考核优良率在90%以上。

1998年，江东区对现代化学校进行试评估，有1所学校和1所幼儿园成为江东区首批现代化学校。

此后，江东区每年均进行现代化学校评价工作，被评上的学校数量逐步增加。

2002年，宁波市开始评比现代化学校。当年，江东区共有5所小学被评上现代化学校。

（三）社会教育发展督导评价

1. 街道社区教育评价

在社会教育发展方面，江东区主要开展了街道社区教育评价。

2005年以来，江东区社区教育迅速发展。2005年，江东区成立了区社区教育委员会，并在教育局设立社区教育办公室，负责统筹协调工作。各街道、社区也成立了社区教育指导委员会、社区教育领导小组等机构。2006年，江东区教育局制定了各个相关机构社区教育工作职责。2007年，江东区教育局对所属机构实行年度工作管理目标责任制。

2004年，江东区制定了一系列政策文件，诸如《中共江东区委关于创建学习型城区的决定》、《江东区2004—2008年社区教育发展规划》、《江东区五类学习型组织创建的评估指标体系》。

2005年，江东区制定了江东区街道社区教育评价指标体系。该指标体系包括7个一级指标和22个二级指标。7个一级指标包括社区教育的地位、管理体制、制度建设、运行机制、队伍建设、基地与网络建设、教育培训成效与特色。

在评价中，总分满 900 分以上，且核心指标均为优秀者，可以评定为优秀的等级。

表 5—4 宁波市街道社区教育评估指标体系

一级指标 1 社区教育地位

二级指标	三级指标	标准分值
指导思想	(1) 街道、社区党政领导对开展社区教育工作的认识有高度、有深度，目的明确，思路清晰。	30
规划与年度计划	(2) 街道、社区居委会两级制定社区教育的规划和社区建设规划。	20
	(3) 社区教育规划列入经济与社会发展规划和社区建设规划。	20
	(4) 有年度计划，目标明确，内容具体实在，措施切实可行。	20
宣传动员	(5) 通过多种渠道，采取多种形式向社区成员宣传社区教育、终身教育思想，并取得明显成效。	20

一级指标 2 管理体制

二级指标	三级指标	标准分值
领导管理机构	(1) 街道、社区居委会两级有健全的社区教育领导机构，体现党委领导、政府(行政)统筹、有关部门共同参与，人员落实，统筹、协调、指导社区教育工作，在体制上有所创新。	20
	(2) 社区教育领导机构定期开会研究和解决社区教育发展中的实际问题，每年至少一次，成员单位各自职责明确，相互协作。	20
	(3) 领导机构下设办公室，有专人负责开展社区教育日常工作。	20

一级指标 3 运行机制

二级指标	三级指标	标准分值
制度建设	(1) 建立健全社区教育工作制度，并予以落实，工作科学化、规范化。	20
	(2) 建立社区成员终身教育学习卡，社区教育档案工作规范。	30
奖励机制	对社区教育工作有布置，有检查，进行定期或不定期的评估，对先进单位和个人进行表彰和奖励，及时总结和宣传先进经验。	20

（续表）

二级指标	三级指标	标准分值
经费投入	(1) 街道有社区教育专项经费，有稳定的经费投入，做到社区常住人口年人均1元以上，并逐年有所增加。保证社区教育正常开展。	30
	(2) 多渠道筹措经费，积极创造条件，建立社区教育基金。	20

一级指标4　队伍建设

二级指标	三级指标	标准分值
队伍管理	有一支能够适应社区教育管理的数量足够、素质较高、专兼结合的管理队伍。街道必须有专职管理人员。管理人员均须达到大专以上文化水平。	20
师资队伍	有一支专兼职结合、能适应社区教育多层次、多形式办学的师资队伍。街道有专职教师，专职教师均达到大专以上文化水平。	20
志愿者队伍	有一支深入社区基层的社区教育志愿者队伍。志愿者数量多，素质较高。教育活动开展较好。对志愿者队伍实行注册制，管理规范。	20
队伍培训	(1) 对专职人员和专职教师实行岗位培训和继续教育，培训率在98%以上，每人每年不少于72学时。	20
	(2) 对志愿者队伍有计划、有组织地进行培训，有成效。	20

一级指标5　基地与网络建设

二级指标	三级指标	标准分值
社区教育基地	(1) 街道建立社区教育学校(或社区教育中心)。有稳定的教育场所，教学用房达到300至800平方米，设备、设施能满足教育培训的需要。	30
	(2) 社区居委会建有多形式的社区教育点，教学用房达50平方米以上。	30
网络体系	建立以街道社区教育学校(或社区教育中心)为龙头，以居委会的社区教育点和辖区内的机关、企事业单位的社区教学点为骨干的社区教育网络体系。	20

（续表）

二级指标	三级指标	标准分值
教育资源整合利用	(1) 社区内的成人学校、职业学校、中小学的资源 100% 面向社区开放。	20
	(2) 充分利用社区内各类机构、团体单位的设施、资源，发挥其教育功能，为开展全员教育服务，利用率高。	20
远距离教育网络	(1) 充分利用社区内有线广播电视节目网、计算机网络，建立远程教育网络。	20
	(2) 积极试办各类网上学校，面向社会成员开展各类教育培训。网上教育资源丰富，教育培训和学习活动活跃。	20

一级指标 6　教育培训

二级指标	三级指标	标准分值
培训计划	(1) 对社区各类成员的教育培训活动有具体计划，有相关的学习宣传资料，措施得力。	20
非学历教育	(1) 面向社区成员的职业技能与文化生活教育培训内容丰富，全年参加各类教育培训(每人年均 30 学时计)总人数达常住成人人口的 30%以上。	30
	(2) 下岗职工再就业培训数占下岗职工数 85%以上，培训内容具有针对性、实用性。	20
	(3) 外来人口教育培训有计划、有措施，培训率达 80%以上。	20
	(4) 关爱特殊群体(残疾人、特困家庭、新生人员等)，积极组织教育培训活动。学习覆盖面达 100%。	20
	(5) 老年教育有固定基地，教育活动丰富多彩，参加人数占老年人口的 60%以上。	20
	(6) 青少年校外教育生动活泼，学校、家庭、社会教育相结合，有措施、有场所，有活动、有效果，社区内无辍学儿童少年。	20
	(7) 妇女培训有固定的基地，培训内容切合妇女实际，参加培训妇女占需培训妇女总数的 90%以上。	20
	(8) 重视婴幼儿教育，80%以上婴幼儿家长接受科学育儿教育培训。重视 0～3 岁婴儿早期教育宣传工作，3～6 岁幼儿入园率达 100%。	20

（续表）

二级指标	三级指标	标准分值
学历教育	根据社区成员实际需要，开展必要的多形式、多层次的学历教育，有学历教育需求的社区成员满意度高。	20
学习型组织创建	(1) 创建学习型组织有计划、有目标、有措施，学习型组织试点数逐年有明显增加。	20
	(2) 社区争创学习型家庭活动扎实，每年有10%的家庭成为学习型家庭。	20
	(3) 积极组织社区内企业开展学习型企业试点，每年试点数达5%以上，成效明显。	20
	(4) 积极开展社区内行政、事业单位进行学习型单位试点，每年试点数达5%以上，成效明显。	20

一级指标7　成效与特色

二级指标	三级指标	标准分值
社区教育作用	(1) 社区成员对社区教育认识明确，认同度达80%以上，社区成员对社区归属感明显增强。	20
	(2) 社区人口受教育程度明显提高，社区成员积极参与社区教育及相关活动，年参与率达50%以上，有较为浓厚的终身学习氛围。	20
	(3) 社区教育与区域经济互动，共同发展。	20
	(4) 社区教育对社区发展和精神文明建设有积极推动作用，社区文明程度明显提高，获得市级以上“文明(示范)社区”等荣誉称号。	20
	(5) 社区成员整体素质和生活质量得到较大提高，教育培训比例以及经培训再就业比例均明显高于本地区平均水平。	20
研究成果	重视开展社区教育理论与实践研究，经常开展研讨活动，有课题，有研究成果，并有一定数量的论文发表或交流。	20
创新特色	在某些方面或某个项目有明显的创新和特色，并有重大的推广价值。	40

2006年12月，江东区教育局督导室对7个街道社区进行了全面的督导评价，这对进一步推动街道社区教育工作起到了积极的作用。

2. 流动人口子女学校督导评价

江东区教育局定期对辖区内所有流动人口子女学校进行督导评价。对于初评不合格或虽然合格但有1条必达指标未能达标的学校，由教育局发出整改通知书，限期整改，整改时间不超过3个月。对连续2次发出限期整改通知书后仍然拒绝改正的学校，将责令其停止办学。

宁波市江东区流动人口子女学校督导评估方案由一级指标和二级指标组成。一级指标包括2个指标：(1) 办学条件一级指标共计50分；(2) 学校管理一级指标共计50分。

办学条件一级指标包括3个二级指标：(1) 校舍设施二级指标共计27分；(2) 师资队伍二级指标共计10分；(3) 后勤工作二级指标共计13分。

学校管理一级指标包括3个指标：(1) 行政管理二级指标共计19分；(2) 教学管理二级指标共计14分；(3) 财务管理二级指标共计17分。

校舍设施的评估标准包括以下13条：(1) 校址不设在道口、桥边、水坑旁等，环境安静、适宜，无污染源，无噪声源，分值为1分。(2) 校舍无危房，并按有关规定具有消防、城建、房屋安检等部门出具的安全证明材料，分值为2分。(3) 校园有围墙，有旗杆，有宣传和黑板报并定期刊出，分值为2分。(4) 有相应的体育活动场地，且平整安全，分值为1分。(5) 厕所男女分用；便槽贴瓷砖，水冲式，清洁、无异味；坑位与学生之比不得超过1∶30，分值为2分。(6) 教室内每生使用面积不少于0.8平方米；教室自然采光及通风性能较好，门窗整齐，并保持清洁，分值为4分。(7) 教室有标准黑板、讲台；学生每人有完好的课桌椅，分值为1分。(8) 教室内每20平方米配有40 W以上日光灯3盏，分值为2分。(9) 每班学生不得超过56人，分值为5分。(10)教师有专用办公室，每位教师有独用的写字台(桌)，分值为1分。(11)建有图书阅览室(图书角)，配有生均图书3～5册，并做到逐年增添，分值为2分。(12)体育活动器具能基本满足学生活动的需求，分值为2分。(13)学生在600名以上的学校，应建立计算机室，配置常用计算机20台以上；教学仪器设备能基本满足教学需要，分值为2分。

师资队伍的评估标准包括3条：(1) 校长具有中级以上职称或大专以上学历，并有5年以上教育工作经历，持有校长上岗证，年龄男65周岁以下、女60周岁以下，身体健康，能坚持正常工作，分值为3分。(2) 有一支相对稳定的专兼职教师队伍，每班教师配比不低于1∶1.35，分值为3分。(3) 教师必须具有

中师或相当于中师以上学历，50％以上教师(办学2年后为75％以上)必须具有教师资格证书，45周岁以下的教师必须取得普通话合格证书，分值为4分。

后勤工作的评估标准包括4条：(1) 食堂必须有卫生、防疫部门颁发的食堂卫生许可证或同意举办的证明。工作人员有卫生健康证，并按规定定期体检，平时工作必须按规范操作，分值为3分。(2) 能保证师生茶水供应，每五个班配一个保温桶(以此类推)，教师办公室有热水瓶或其他饮用水，学生自带杯子，分值为2分。(3) 接送学生的车辆、驾驶员、运行路线及接送的学生数均须报当地交警部门备案，每车学生人数须严格按交警部门核定的标准，不得超载，不得违章行车。运行车辆必须每年由当地交警部门年检。学校与驾驶员必须签订安全责任书。学校对学生负有安全责任，并落实保险措施，分值为4分。(4) 学校应对聘用的人员签订聘任合同，并对签订合同的人员按劳动部门规定办理或支付社会保险金等，分值为4分。

行政管理的评估标准包括7条：(1) 建立和健全党、团及工会组织，学校暂不具备建立党、团支部条件的，应按规定成立联合支部，分值为2分。(2) 全面贯彻教育方针，面向全体学生，办学目标明确。有年度工作计划，措施切实可行，责任落实，分值为2分。(3) 各项规章制度比较健全(包括校长、教师职责、学生日常行为规范、财务、饮食卫生、交通安全等)，教育教学档案基本规范，分值为4分。(4) 认真执行法律法规和规章，无违法违纪行为，与区教育局签订安全责任书，无重大责任事故，分值为3分。(5) 招生计划须报教育行政部门批准。建立和健全学籍管理制度，设立学生学籍卡、健康卡、义务教育卡和学生名册，完善学生转学手续，学生流动须办理规范的转学手续，分值为4分。(6) 遵循教育教学规律和原则，关心爱护学生，对学生无体罚或变相体罚现象，无侮辱学生人格的语言和行为，分值为2分。(7) 按国家有关规定选用教材，按省教育行政部门确定的教学计划开设课程并实施教学，不得随意增删。个别学科目前开设有困难的，须报区教育局审批，分值为2分。

教学管理的评估标准包括4条：(1) 教师工作安心，备课细心，教学认真，能用普通话进行教学。定期开展教研活动，经常学习、交流教育教学经验等，分值为4分。(2) 学生遵守《学生守则》和《日常行为规范》，具有一定的道德判断能力和良好的个性心理品质，热爱祖国，尊敬师长，勤奋学习，团结互助，有较强的自律能力。校风好，无违法犯罪现象，分值为3分。(3) 学生学习成绩稳步提高，对学困生开展帮扶解困活动，学校自己组织考试各科成绩合格率达95％以上，采用外校试卷考试，合格率达80％以上。每学期能根据学生个性进行综合评定，分值为4分。(4) 重视体育卫生工作。提高课间操和课外体育活动质

量，保证学生每天有 1 小时体育活动时间。学生体质、体能良好，体育达标率 90%以上。懂得卫生保健知识，有良好的卫生习惯。近几年新发病率控制在 3%以下，分值为 3 分。

财务管理的评估标准包括 6 条：(1) 严格按物价部门审批的收费项目、标准和办法收费，做到亮证收费，并出具财政部门统一印制的票据，分值为 4 分。(2) 财务规范，财产、财物账目清楚，并能每学期及时向主管部门送交财务报表。捐赠的财物有单独登记造册的清单，分值为 3 分。(3) 财务人员持有上岗证(其身份证和上岗证复印件须报主管部门备案)，分值为 1 分。(4) 学生伙食费专款专用，单独记账核算，并按月公布，分值为 2 分。(5) 校长、教师及后勤工作人员的工资、福利待遇报主管的教育行政部门备案，分值为 2 分。(6) 办学风险储备基金须按规定存足。未存足的，应按办学资金的 20%、每学期学杂费收入的 10%标准作为风险储备金专项存储，分值为 5 分。

通过对流动人口子女学校督导评价，江东区流动人口子女学校的教育工作得到了加强和改善。

第六章

江东区学校发展综合评价研究

学校发展综合评价是学校管理的一种重要手段。它以多所学校为对象，依据一定的价值观和标准体系，对学校教育活动作出价值判断。学校发展综合评价对于学校组织的运行和学校效能的提高具有显著的作用。从制度建设的角度看，有必要建立以学校自评为主，教育行政部门、学生、家长和社会共同参与的学校教育评价制度。

一、学校与社会的关系的基本假设

学校与社会的关系问题是学校教育研究中的一个基本问题。学校是具有自己的现实规定性的客观存在，是一个以培养人为基本任务的社会组织。在教育史上，人们提出了各种不同的关于学校与社会关系的假设，这些假设甚至在很大程度上影响人们的价值取向和选择，促成了不同的办学模式。为了准确地进行学校定位，人们有必要对这些假设进行剖析，确立用于指导学校改革和发展的实际工作的策略和方法。就学校与社会的关系而言，人们形成了“真空假设”、“学校中立假设”、“社会同构假设”、“学校自主发展假设”。

（一）“真空假设”

第一种产生巨大社会影响的假设是浪漫主义者提出的“理想

的学校是一个真空世界的假设”。这一假设简称“真空假设”。所谓“真空假设”,即主张学校有必要成为屏蔽社会影响的堡垒。理想的学校是一处无细菌感染的真空,人们将儿童置于学校中,使他们全盘接受那些教育先知先贤们规定的价值,然后,再将这些理想的人放出校园,让他们流向社会,发挥改造社会的作用。在理想的引领下,他们会更好地促进社会的进步。

在教育实践中,人们也曾经将这种“真空”假设付诸实施。在古希腊,斯巴达的教育是高度封闭式的教育,学校教育远离社会的影响。青少年儿童接受严格的军事体育方面的教育,以成为健壮的武士。在文艺复兴时期,新教育盛极一时,一些教育改革的先驱提倡建立寄宿制学校,对学校进行封闭式的管理,以培养新型的人才。

但是学校置身于社会之中,学校的围墙无论怎样坚固,依然挡不住潮水般的各种校外价值的影响,这些价值来源往往将教育家悉心倡导的理想人格培养模式冲击得荡然无存。虽然学校培养出了不少志士仁人,但不可否认,学校产出也包括了一些德智体方面有缺失甚至不合格的人。

出于对学校教育效果的不满,一些人作出了不同的基本选择。激进的非学校化论者主张废弃学校,以社区教育代替学校教育。英国的哲学家和教育家洛克强调绅士教育,他主张在家庭里进行绅士教育。法国哲学家卢梭认为学校败坏人才,他坚决主张以自然的教育为中心进行教育。

上述所有非学校化论者都是典型的浪漫主义者,他们离弃学校的做法是天真的,是不切实际的。对于社会所需要的大批人才培养而言,仅仅寄希望于单个家庭和所谓的在大自然中接受某种纯粹自发的教育,将使教育置于完全自发和散漫的境地,难以确保大批社会所需要的实用型和开创型人才的培养。这种激进的观念对于认识学校教育的局限性方面有一些启发意义,但其包含的解决问题的方法并没有切中学校和社会矛盾和冲突的要害。

(二)“学校中立假设”

第二种假设是“学校中立假设”,该假设的提出者是美国教育家杜威。杜威认为,当时美国社会各种价值观山头林立,割据一方,因此学校在究竟应当选择哪种价值观方面颇费思量。各个社会团体力图控制教育,教育权之争风起云涌。杜威认为,学校教育应该杜绝党派之争,采取中立的立场。杜威笃信民主的价值,唯民主是尊。他认为其他的价值都应该接受批判性的检验。杜威提出了“学校即社会”的著名观点,这一观念具有三个方面的含义。首先,学校不能成为某种偏狭的价值的工具。其次,面对各种价值,学校应该不离不弃,保持中

立态度。除了民主的价值以外，其他方面的一切的价值均应予以批判和审视。再次，学校应当致力于培养有思考力、判断力、眼界开阔、自立、自主的学生。总之，杜威提出的学校中立说是指学校独立于各种社会团体所倡导的价值之外，对所有价值持批判态度，通过比较、批判等方式由学生自由选择，以形成所需要的价值的一种认识。

杜威提出的“学校中立假设”有合理之处。第一，杜威力图使学校更加接近社会，并且承认和重视社会中的各种价值对学校的影响。但他不轻视学校的作用。学校不是被动地接受这类价值影响，学校是开放的，学校也必须对这些价值予以选择、简化，并进行比较和批判。第二，杜威十分重视儿童在校内外获得的各种经验。他强调经验的连续性和彼此之间的相互作用。他主张形成民主的价值，即通过对各种价值进行反复比较和选择，以形成新的价值体系。在价值形成过程中，筛选、批判的过程就是民主的价值观的形成过程。

坦率地说，杜威的“学校中立假设”也有两个局限性。第一，学校果真能中立吗？在任何一个社会中，国家、政党、社会团体、利益集团必然在教育方面施加影响。教育绝对的独立是做不到的。第二，儿童由于自我意识薄弱，他们能够自主地选择和批判吗？“相对主义”价值观也许在进行文化比较方面有一定的研究价值，但在学校里，当人们要求儿童用相对主义的眼光来对待各种价值观时，儿童是否有足够的自我意识鉴别价值？皮亚杰和柯尔伯格的研究表明，后习俗水平的道德发展只有在少年和青年时期才形成，更早时期的人不能具备那样的认识水平。独立分析和批评的能力不是天生的，而是在实践中形成的。第三，杜威将民主价值放在最高的位置，并将它绝对化，是否又是以一种价值取代其他所有的价值呢？事实上，民主的价值观也是一种双刃剑。

（三）“社会同构假设”

第三种假设是“社会同构假设”。“社会同构假设”的提出者是法国社会学家迪尔凯姆。迪尔凯姆认为，学校与社会其他机构之间在功能上有所不同。学校具有社会化和筛选的功能，学校有存在的必然性和合理性。但学校又是社会和文化层次中的一个亚单元。从组织原理和文化特点的角度看，学校与社会及文化具有同一性。学校在传递某种理想价值的背后，其组织方式、人际互动方式、价值取向和传播方式，皆与它所在之社会具有相同的一面。从宏观方面看，学校实际上是一个十分保守的社会机构。从短期的角度看，也许社会、文化在缓慢地变动，但学校中的一切却不会随时变动。学校的主要功能是保存文化的功能，只有在社会和文化已经发生巨大变化的前提下，学校才会发生较大的变

化。从微观方面看，学校的人际互动的形式、方式、内容，也无时无刻不与学校所处的社会具有相同的性质。师生员工将社会、家庭中的种种价值与行为带到学校里来，并进行相互作用，从而显示与社会和文化的相一致的效应。

"社会同构说"为人们认清学校的真实性质提供了新的视角。在社会的显微镜下予以透视，可以看到学校绝非真空。社会中存在的一切，学校中也在发生，这是一个基本事实。学校不可能摆脱这个社会背景中的各种性质与特征。社会学家敏锐地看到，社会是一个大熔炉，学校难以逃脱这一熔炉的影响和作用，相反，学校积极地趋向这一熔炉的功能限定，实现这一熔炉所规定的使命和责任。

（四）"学校自主发展假设"

第四种假设是"学校自主发展假设"。学校自主发展是一种后现代的学校观。现代教育强调建构，而后现代教育则强调解构。

依据"学校自主发展假设"，学校是一个担负培养人的基本职能的自主发展的机构。学校既依存于社会，又与社会有别。自主性是学校生存和发展的前提。作为社会组织之一的学校，其存在的前提是它必须把自身与外部环境和对象区分开来，以取得相对于外部环境的独立性。只有具备不同于其他组织的、不可代替的特性和功能，学校才能具备存在的理由和生存的基础，才能从根本上改变自己活动的性质，使自己获得发展的可能性。因此，当学校从其他社会机构中逐渐分离而成为一个相对独立存在的机构时，学校就具有了一定的自主性。正是学校从各种社会活动中独立和分化出来，以及经过这种分化而逐渐形成学校独有的特殊职能、任务和活动方式，才赋予学校以独立的可能性和必要性，也使学校获得了抵制外部压力、束缚和控制的力量。

在当今社会里，认识、尊重、提高学校的自主性，不仅仅是学校及学校教育获得独有尊严的需要，不仅仅是学校生存和发展的需要，也是社会发展和进步的需要。社会的进步和发展需要个人的自主性、学校的自主性和其他社会子系统的自主性。只有学校形成自主性，并培养有自主性的人才，社会中才会不断有新事物、新思想和新行为的出现，社会才能迸发出进步和发展的动力。

从学校自身的角度看，自主发展能力成为当代学校生存和发展的最为重要的动力基础。肯定学校的自主性，尊重学校的自主性，发展学校的自主性，学校才有广阔的发展空间。学校必须保持它的独立性、个性，而不应该成为任何政治、经济力量的纯粹的附庸。学校必须使其自身的实践活动成为一种具有足够坚实的独立性的实践活动，只有这样，学校才能成为一种使人获得解放、摆脱不

自主状态的力量，成为提供这种教育和环境的地方。

从人的发展的角度看，承认、重视和促进学校自主发展，就是对人的主体性、生命属性和自主性的尊重和发展，就是对人的创造性、个性和独立性的尊重和发展。

学校自主发展的假设，是对传统的学校观的颠覆性的观点，它确认了学校与社会的若即若离的性质。学校需要依托社会，这就是"若即"的性质。但学校又不是社会的缩影和傀儡，学校需要有独立性和自主性，这就是"若离"的性质。学校自主发展的假设具有极大的合理性，它对于学校的正确的职能定位有重要的意义。

二、江东区学校评价发展历程

（一）20 世纪 80 年代和 90 年代江东区学校评价的状况

1978 年，江东区只有 8 所小学，它们是江东中心小学、丈木小学、丈丈小学、四眼丈小学、镇安巷小学、演武巷小学、木行小学、东胜小学。同年，通过对区域内学校的筛选和考评，江东中心小学被列为重点小学。

1980 年 6 月，江东区革命委员会设立文教科，主管中小学工作。

1984 年，江东区的行政区划作了较大的调整。原宁波市人民政府郊区办事处下辖的东郊乡划归江东区管理，东郊乡所辖的学校诸如东郊乡中心小学、惊驾小学、周宿渡小学、宁江小学、宁舟小学等 5 所小学也归江东区管理。与此同时，鄞县把 1 所中学和 3 所小学移交给江东区管理。在结构调整之后，江东区有 16 所农村小学和 1 所农村初中，所辖学校数比 1978 年翻了一番。

1985—1987 年，江东区在三个方面完善了学校评价制度。

首先，在办学条件方面，江东区开展"四个基本达标"的评价工作。为了改善办学条件，提高教育质量，江东区积极增加教育投入，完善教育设施。江东区文教局对照《宁波市各级各类学校办学条件基本纲要》标准，制定"达纲"规划，重视图书室、仪器装备、实验室建设。江东区努力按照《纲要》要求，做到"四个基本达标"，即教学用房基本规范、仪器设备基本配套、图书资料基本够用、活动场地基本标准。

其次，在实施九年制义务教育的条件下，区文教局和各个学校狠抓杜绝流生率，提高入学率和巩固率，区文教局对学校的义务教育实施情况进行考评。

1987 年，全区学龄儿童入学率为 99.7%，小学在校生巩固率为 99.9%，初中在校生巩固率为 98.8%。

再次，区文教局开展以提高语文、数学等学科的及格率、优秀率和体育达标率为考评重点的学校评价工作，力图通过开展评价工作促进学校教育教学质量的提高。

1987 年江东区共有区管中学 1 所、小学 20 所、幼儿园 2 所。

80 年代中期，宁波市东扩的进程拉开了序幕，一批新的住宅小区在江东区建成，学校建设步伐明显加快，全区中小学、幼儿园事业规模出现了超常规发展。1988—1993 年间建成了 11 所小学。1988、1989、1993 年，先后有 3 所中学建成并开学。

1988 年，宁波市属 3 所中学划归江东区管。到 1993 年，江东区教育局一共管辖 7 所中学、25 所小学、9 所幼儿园，同年在校中小学生数增加到21 703人。

1988—1990 年，江东区文教局注重对学校的教育教学质量评价。文教局提出各个学校要减轻学生过重的课业负担，并对各个年级学生的课外作业量作出明确规定，同时，在全区实行年级段质量管理验收制度和教学质量抽查制度，各个学校普遍开展集体备课和创优质课活动。

20 世纪 90 年代中期开始，江东区积极实施素质教育，并对学校进行评价。就区域范围内的学校评价而言，各个学校除了对智育和德育情况进行评价外，还对学校的体育、美育和劳动教育的情况进行评价。

1993 年，江东区制定并实施了《江东区教学常规实施细则》、《江东区小学各学科年级过关评估标准》、《江东区小学毕业生全面测试标准》等一系列教学制度，要求各校严格执行教学计划，教师严格落实教学“五认真”，教研室加强教学检查和教研活动，这些措施有力地促进了教学质量的提高。同年江东区还首次在全区范围内实行了初中毕业会考制度，使初中段教学质量有了明显的提高，各科合格率和优秀率分别达到 85%和 40%左右。

1995 年，教育局和各个学校签订了责任状，将校长的精力主要放在强化管理、提高质量上来，各个学校层层落实教学工作责任制，加强检查考核，从而有力地促进教学质量的提高。

1996 年，江东区第一个通过了宁波市“两高”(高标准普九、高标准扫盲)验收，得到了省市区和有关部门的高度评价。

1997 年，区教委制定了《江东区教育现代化规划》，明确提出了“一年打基础、三年成框架、十年基本实现江东教育现代化”的新发展思路。为了全面推进江东区教育现代化进程，江东区教育局制定了各类学校现代化建设评估方案，

通过评价引领学校的发展。

江东区教育局把实现学校现代化作为整个江东教育现代化的切入点。区政府教育督导室参照了《浙江省示范性学校评估标准》、《宁波市现代化评估标准》、《苏州市教育现代化评估标准》等标准，结合江东实际情况，制定了《江东学校（小学、幼儿园、中学、成人学校）教育现代化建设评估标准》及《评估细则》。

按照《评估标准》和《评估细则》的要求，江东区开展现代化学校建设的试点工作。1998 年底，通过试点评估，有 1 所小学、1 所幼儿园成为江东首批现代化学校。

20 世纪 90 年代末，江东区致力于建立素质教育导向的学校评价机制。各个学校认真执行《中小学生体育合格标准和实施办法》，使体育合格率上升到 98%以上，体育达标率上升到 95%以上。各个学校普遍重视校园文化建设工作，成立各种兴趣小组，组织各种校内外文体活动。各个学校还普遍重视劳技、科技教学，提高学生的动手实践能力和创新能力。一些学校在抓素质教育的过程中，逐渐形成了教学特色，有的还成为特色学校。

（二）21 世纪初江东区学校评价的进展

1997—2002 年，江东区新办了 3 所小学，撤并了 7 所规模较小的小学，使 18 个班级规模以上的学校从 1996 年的 55.6%提高到 2000 年的 90.9%，校均规模从 1996 年的 627 人增加到 2002 年的 774 人。

2000 年，江东区积极开展文明学校评选活动，即以文明学校为抓手，大力推进学校文明建设。同年，全区文明学校占全部学校的 94.4%，32%的学校成为市级以上示范性文明学校。

2001 年，全区继续开展星级现代化学校评价工作，分别有 4 所学校获得了一星级现代化学校，3 所学校获得了二星级现代化学校，全区星级学校（包括幼儿园）累计达到 35.7%。

2002 年，江东区教育局督导室进一步修订了《江东区中小学办学水平评价方案》、《江东区幼儿园办园水平评估指标体系》，坚持“硬件从实，软件从严”的评估原则，引导学校走内涵发展之路，开展第三轮中小学、幼儿园办学水平综合评估，进一步规范了办学行为，加强了学校的管理，提高了学校和幼儿园的办学水平。在教育评价过程中，江东区将“注重学校内涵发展”放在教育评价的突出位置。

2002 年，宁波市开始评现代化学校，江东区有 5 所小学和 2 所幼儿园首批被推荐，占校、园总数的 29.2%。

2003年江东区新增市现代化小学3所，幼儿园1所，区现代化小学4所，幼儿园1所，全区市级现代化学校占学校总数的42%，区级现代化学校占学校总数的65%。4所幼儿园接受了浙江省示范性幼儿园的复查和考核评估，江东中心幼儿园被评为宁波市六星级幼儿园，明楼民安分园等4所幼儿园被评为四星级幼儿园，博聪、华侨城幼儿园评为区民办示范性幼儿园。

2006年，江东区各类教育进一步协调发展。区教育行政部门以“建峰填谷、提升底线”为主题，实施义务教育均衡投入，做到学校硬件设施的标准化和基本统一。通过区域管理、师资、学科的交流，推进学校软实力的提升。6所学校被评为市现代化达纲学校，小学优质教育在校生比例达到82.9%，居全市领先地位。

江东区深入推进“学校自主发展工程”，组织开展第一批试点学校的年度自主发展督导评价工作，指导第二批自主发展督导评价学校制订三年发展规划，召开“学校自主发展督导评估”现场经验交流会，承办全市发展性教育督导工作会议，修订《江东区中小学、幼儿园自主发展督导评价基础指标和发展指南》。

三、学校评价范围、类别和标准

（一）学校评价范围

学校评价的对象是一个个学校。严格说来，任何一个学校均可以成为人们予以评价的对象，任何一个学校也可以成为自我评价的主体。总之，任何一个学校都可以成为外部评价对象和内部评价对象的统一体。

就学校评价作为教育行政部门等外部评价者的对象而言，人们往往将两个或两个以上的学校放在一起加以评价。在对一组学校进行评价时，人们应当确立将性质相同的学校放在一起评价的原则。由于存在各级各类学校，且各级各类学校的性质各不相同，杂乱的学校评价是无意义的。如果单个学校想要进行自我评价，那么只要由它自己制定方案、实施评价就可以了。但如果由教育行政部门和其他外部组织和机构从事学校评价工作，那么就有必要确立适用于相关学校的一些共同的评价准则。一条重要的准则就是对具有同级性和同类性的学校进行比较和评价。例如，小学和小学相比，这就是进行同级学校的比较。农村学校和农村学校相比，这就是进行同类学校的比较。

（二）学校评价类别

学校评价的种类繁多，人们既可以对学校进行综合评价，也可以对学校进行单项评价。就区域教育综合评价而言，学校综合评价包括三个层面。

一是对学校工作总体表现进行综合评价。学校工作的范围和内容根据学校的职能和任务而定。对学校做什么工作及这些工作做得怎样，人们可以进行综合评价。综合评价是任务导向的，它指向学校任务执行状况的好坏。综合评价一般没有严格的时间限制。

二是对学校的办学成效进行综合评价。学校办学成效评价是在开展相关工作一段时间后，人们对学校工作结果进行评价。学校工作成效体现在教学质量、管理质量、政治思想道德教育质量、学校办学特色等方面。学校成效评价必须先设定目标，然后在规定时点测评成效的有无和高低。

三是对学校的办学状况进行综合评价，这是一种学校实力评价，它主要包括合格评价和优胜评价。办学状况反映在学校办学过程中办学条件和教育质量有无得到真正的改善及得到多大程度的改善。学校办学水平评价是对学校整体办学水平给予价值判断，它是指教育行政部门或者学校自身在一定时间范围内和一定环境条件下，根据教育目标的具体要求，运用科学的教育评价理论和方法，对学校的各项工作及其效果进行总体的价值判断。学校办学水平评价以提高质量为基本宗旨，以加强管理工作和提高管理效能为基本手段。

就学校作为开展教育工作的实体而言，人们可以对学校教育的各项具体工作进行评价。教学、德育和管理是学校教育工作的三个最重要的方面，人们可以将学校评价分为教学工作评价、德育工作评价、管理工作评价。教学是学校实现全面发展教育的基本途径和核心工作。德育是全面发展教育的重要组成部分，是决定和制约学校教育及学生发展方向的教育。科学的管理是保证教育质量、提高办学水平的关键因素。尽管学校教育工作评价领域众多、千头万绪，但最重要的是对教学工作、德育工作和管理工作三个方面进行评价。值得一提的是，上述三个方面的评价都只是反映学校的不同的侧面，并非对学校的整体评价。

学校教学工作评价旨在对学校在提高教学质量方面的努力进行全面诊断、检查、测评。人们必须在充分考虑教育方针、培养目标、课程标准和学生年龄特征等因素的基础上，确定教学工作评价的内容。教学工作评价是教学工作过程评价和工作效果评价的统一。教学工作评价包括课堂教学评价、教学工作常规评价和教学工作质量评价。课堂教学评价包括对教学目标和任务、教学内容、

教学结构与形式、教学方法与手段、教学能力与态度、课堂教学效果与质量的评价。教学工作常规评价涉及备课、作业布置与批改、课后辅导、学业考评、课外活动等方面的评价。教学工作质量评价包括对树立全面发展的质量观、面向全体学生、讲求时效、注重能力建设等方面实际表现的评价。

学校管理评价是学校评价的一个重要方面，它包括以下三个方面，即学校管理过程评价、各项具体管理工作评价、各级管理人员职责履行情况评价。学校管理过程的评价包括工作计划可行性的论证和评判、计划实施状况的鉴定、计划实施效果的评判、计划达成度的评判。学校管理过程评价有助于保证学校沿着既定的目标前进，保证学校管理工作落到实处。各项具体工作评价是指对教导处工作、教研组工作、班主任工作、总务处工作等各项工作的评价。各级管理人员评价包括对校长、教师、教导主任、总务主任、教研组长等各级管理人员的评价。

就学校是从事教育生产的机构而言，人们可以将学校的活动视为投入、生产和产出的过程，从而人们可以将学校评价分为学校投入评价、学校生产过程评价、学校产出评价。

就学校的主要活动是办学活动而言，人们可以对学校的办学条件和办学水平进行评价。学校办学水平评价可以分为狭义的办学水平评价和广义的办学水平评价，它是对学校办学效益的价值判断。狭义的办学水平评价是指在一定条件下对学校的管理水平和教育质量高低的评价，广义的办学水平评价将办学条件、管理水平和教育质量同时列入评价内容之中。办学水平评价旨在衡量学校办得怎样。办学水平反映设置、维持、使用、管理一所学校，使之胜任教育教学任务，并达到国家要求的程度。办学水平是一个综合指标，一般包括学校教育观念的先进性、学校整体的教育教学水平、学校的管理水平和学校的装备水平等方面。

（三）学校评价标准

学校评价标准应当综合考虑教育目的和方针、教育政策和法律法规、学校任务等因素。在平时的评价工作中，涉及学校评价内容方面的标准有五种。

第一种标准是升学率标准，人们可以升入上一级学校的毕业生比例为标准对学校进行测评。随着义务教育普及，这一标准主要限于中等学校及高等学校评价。对初中教育和高中教育好坏的判断一定程度上依赖于对升学情况进行的测评。

第二种标准是分数标准，人们可以统考或者以相互比较的测查分数的高低

为标准，对学校进行测评。分数的标准见之于平均分和分数分布状态。

第三种标准为特色标准，即以学校的某项成绩或者特色作为评价标准，例如以体育成绩作为评价标准。这一标准是单项标准，往往难以全面地反映学校的总体表现。

第四种标准是临时检查方面的标准。例如，有的学校开展卫生状况的评比，以卫生检查的好坏作为标准。

第五种标准是确定一个评价指标体系，然后依照该指标体系所规定的细化的标准进行测评。这是一种比较规范的评价标准。

从标准的形式的角度看，学校评价标准包括绝对标准和相对标准。绝对标准独立于被评价的学校的集合之外，它便于按照客观标准评判学校达标的程度和价值的大小。相对的标准存在于被评价的学校群体之内，它便于通过学校之间横向的比较而进行评价。

四、学校自主发展评价的概念和性质

（一）学校自主发展评价的概念

一些重要的工具书对自主作了界定。《辞海》指出："自主是指自己作主，不受别人支配。如：婚姻自主。"①《现代汉语词典》指出："自主是指自己做主。"②《英汉大词典》指出："autonomy 一词的含义包括：(1) 自治；自治权；(2) 自治州；自治团体；(3) 人身自由；(4)（哲学）自律、意志自由；(5)（生物学）自发性。"③对个人来说，自主是指个人具有人身自由、意志自由和行为自由，个人能自己确定行动目标、计划，并依据自己的意志实行计划和完成目标。就组织和机构而言，自主是指组织和机构拥有自主权，能自我表现、自我定向和自我发展。总的说来，自主是指一个机构、单位、个人自己作主，自己确定该做的事情，并做好这些事情。

发展是指事物的变化的过程。《辞海》指出："发展是指事物由小到大，由简

① 《辞海》编委会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 年版，第 2 129。

② 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编：《现代汉语词典》，商务印书馆 2005 年版，第 976 页。

③ 陆谷孙主编：《英汉大词典》，上海译文出版社 1993 年版，第 108 页。

到繁，由低级到高级的变化，由旧质到新质的运动变化过程。”①

学校自主发展是指学校自己制定发展目标和计划、追求目标和实施计划、完成计划和实现目标的过程和结果。

（二）学校自主发展的性质

学校自主发展意味着学校具有两个基本属性。首先，学校自主发展意味着学校具有相对独立性。个人和组织、机构的自主发展意味着它具有一定的独立性，任何形式的自主发展都必须以发展主体的相对独立性为前提。缺乏独立性的个体与组织、机构不可能实现真正的自主发展。在常态条件下，个人和组织、机构具有一定的能动性，它们能保持自己的独立性和个性。从社会系统整体的角度看，学校是一种社会组织。从单个学校看，学校是一个机构，它从属于上级管理部门，并与其他机构发生横向联系。作为一个自主的机构，学校必须基于自身生存和发展的需要，独立地与外界环境发生各种联系，自己决定自己的事务（包括发展方向、发展速度、发展过程和发展结果）。

学校具有相对独立性，意味着它具有了改变自身活动性质的能力，它能相对独立地决定自己的发展方向、发展目标和发展方式。学校的独立性的确立应有一个合理的度，完全缺乏独立性的学校难以正当地履行社会赋予它的应尽的职责，这种学校完全变成政治、经济和文化等外部因素的附属物，学校应有的培养人的功能及其他方面的功能会大大削弱。学校的独立性是一种相对的独立性，学校不可能脱离社会、政治、经济、文化、自然环境的制约，脱离其他学校和整个教育系统而存在。学校必须与社会相互联系，并满足社会需要。

其次，学校具有自为的性质。自为的性质与自在的性质相对应。个人的行为是有目的的行为。个体的自主行为是指个体自身确定目的、实现目的的活动。社会是个人的集合体，社会组织、机构所进行的活动也是指向特定目的的。正是有了属于自身的、为自己的生存和发展服务的基本属性，有了内在的动机和自主选择，生命体才有了自主的机能而与周围的存在相区别。人能够把自己的生命活动本身变成自己意识和意志作用的对象，超越自己本能形式的生命活动，摆脱外部世界的绝对的主宰与控制。学校是人群的集合体，学校反映机构内部人员的意志和社会、国家的意志。学校的自为性，是指学校具有自我规划和自我发展的属性。

从学校运行机制形成的角度看，学校自主发展的核心在于建立学校的自我

① 《辞海》编委会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 年版，第 560 页。

表现、自我发展和自我约束的机制。换言之，学校应当具有自主定向、自主运动、自我发展和自我约束的综合能力。所谓自主定向，是指学校能自主地制定发展战略和计划，确定自身发展方向和目标定位，并致力于形成自己的办学特色。所谓自主运动，是指学校能充分配置和利用相关的人力、财力、物质资源和其他要素，面向社会自主办学，自主地开展教育教学活动，形成丰富多彩的学校生活形态。所谓自我发展，是指学校能依据所确立的发展方面的目标函数，利用各种途径、方式方法，在办学的规模、质量、结构和效益等诸多方面取得成效。所谓自我约束，是指学校能在内外条件所形成的发展可能性空间内运行，对有可能导致学校系统无序运行的行为进行强有力的约束，对偏离学校发展目标的行为及时进行修正，以最终实现预期的发展目标和任务。

为了使学校得到持续、稳定、协调的发展，学校有必要具备各种实现独立运行的要素，这是学校有序发展的重要前提。学校必须具备自组织性。按照系统论的观点，自组织性是系统的一个重要特性。系统的自组织因素的存在，使得系统具备了自我定向、自我调控的自组织能力，使得组织系统的各要素能服从组织自身确立的决定，克服独立化倾向而协同运行。系统则通过其自组织性获得了自己主宰发展方向、方式和速度的自我规定性。作为一个自主发展的主体，学校必须成为一个自组织系统。

学校自主发展既是一个变化过程，也是一种实际活动。学校组织和内部机构的自主发展是指学校作为一种社会系统具有积极的、良性的、健康的变化过程。对学校的存在和发展来说，学校自主发展的核心是学校在自我定向、自我运动、自我发展、自我约束方面的能力建设。学校的能力建设必须依托一定的机制，为了实现自主发展，学校有必要增强其内部要素的协同效应和对环境的适应能力。

学校自主发展评价是以学校自主为基点，以全员参与为形式，以学校的战略规划实施及具体目标追求为对象，按照学校认可的评价标准，在学校范围内开展定期的价值判断而达到保值和增值的过程。

学校自主发展评价的核心是学校进行自我评价。没有自我评价而只有外部评价，这种评价不足以构成完全的自主发展评价。只有自我评价而没有外部评价，则学校缺乏社会监督机制，这对学校的发展也是不利的。

学校自主发展评价既包含学校自主制定规划，实施规划，并对规划实施情况进行评价，也包括上级教育行政部门进行的自主发展方面的督导评价和其他评价。在后一种类的评价中，学校的自我评价也是十分重要的。

总的说来，学校自主发展评价是一种内部评价和外部评价兼顾的评价，也

可称其为双层评价模式。内部层面的评价是学校自身进行的自主发展方面的评价。学校自主发展的外部的督导形式的评价既是学校自主发展方面的教育督导评价的基础，又是学校总结办学成绩和经验，寻求发展方向，谋求发展动力的过程。

五、江东区学校自主发展评价的现实意义、评价理念和功能定位

（一）江东区学校自主发展评价的现实意义

江东区学校自主发展评价是一种以学校自主发展评价为主，以教育行政部门和其他利益相关者参与为辅的综合评价模式。

从实施素质教育的角度看，江东区在以下四个方面开展学校评价。首先，学校对领导班子及校长进行评价。其次，学校对制度与管理进行评价。再次，学校开展教学制度方面的评价。学校应建立以校为本、自上而下的教学研究制度，鼓励教师参与教学改革。最后，学校开展体育和文艺活动方面的评价。学校要有活跃的学生体育与文艺社团，开展经常性的体育与文艺活动，广大学生都能自觉积极参与。学校体育、文艺活动注重特色形成。

研究学校自主发展问题，开展学校自主发展评价，促进学校自主发展，是一个十分重要的现实问题。

增强学校的自主权，促进学校优化发展是世界性的课题。伴随社会的进步和人的发展的需要的多元化，提高学校的自主性和促进学校的自主发展，已经成为世界范围内的一个重要研究课题。越来越多的国家、地区的人们认识到促进学校自主发展的重要意义。没有学校的自主发展，就很难进一步深化教育改革，更不要说培养具有良好创新精神和实践能力、能够自主发展的学生。

从目前世界各国教育改革的实践看，人们关注的重点是期望通过权力下放给学校更多的自主权，以提高学校的自主性。学校的内部力量、学校自身因素的作用和工作改进的实际价值以及学校与外部关系的重建的基础在于提高学校的自主性。简政放权是教育改革的一种基本思路。

学校自主发展评价研究和实践有助于人们更加关注学校的生存和发展问题，全面深入地认识学校的职能，创建学校自我发展和自我约束机制。建国后的较长时期里，在政治和经济因素的强有力的约束下，我国的学校自主发展的

问题未能得到足够的重视，政府对学校进行事无巨细的管制，学校办学的积极性受到压抑和约束，学校因不能更合理、有效、灵活地运用资源与开发资源而变得效能低下，学校一定程度上丧失活力和创造力，难以适应变化了的外部环境。

从社会转型的情况看，随着我国教育管理体制改革的深化，政府由"全能型"向"分权型"转变，即由传统的集办学、管理、评价于一体的"包揽型"政府转变为更多地承担宏观管理和指导职能的"服务型"政府。在这种新的形势下，不仅中介评价组织将在学校评价中发挥相应的作用，而且学校自身评价特别是自主发展评价也越来越重要。

从学校评价的实际情况看，我国学校自主评价尚未得到人们的广泛关注，其实际效果也不够理想。20 世纪 80 年代以来，高等学校缺乏自主权的问题较早得到广泛的关注，而中小学缺乏自主权的问题还未能及时得到足够的关注。与别的领域相比，中小学自主发展较为滞后。21 世纪初，在实施素质教育和新课程改革的条件下，我国中小学自主权问题得到更多的关注，实行校长负责制、建立三级课程管理体制、实施校本管理、校本教研等措施均扩大了学校的自主权，学校自主发展情况有了较大的改善。

学校自主发展是教育改革成功的基础。学校是整个教育系统的细胞，学校改革是教育改革的基础。教育改革必须落实到学校改革。素质教育改革的实施、新课程改革、有效教学的改革、学生学习方式的改革，最终都要通过学校改革来落实和完成。如果没有学校自主发展能力的提高，没有学校真正的自主发展，没有形成富有个性的、富于生机和活力的学校，素质教育和新课程改革就只会流于形式。

从学校发展的内在逻辑的角度看，扬弃传统的学校评价模式，创新自主的、个性化的和发展性的模式具有十分重要的意义。

传统的学校评价模式基本上属于鉴定性的评价模式。在鉴定性的评价模式中，为了尽可能地调动学校的积极性，充分利用评价的激励功能，以引导学校自觉自愿地追求和实现标准化、规范化的发展目标，评价者将学校及校长的切身利益与评价结果挂钩，以奖惩的方式突出评价结果的重要性，但是这种鉴定性的学校评价模式的显著特点是整齐划一、缺少个性。既然用同一的标准要求一切学校，则这种标准只能面向大多数学校。对于基础好的学校而言，它们无需太多努力就可以获得好评，评价失去了激励性。对于基础较差的学校而言，它们竭尽全力也难以企及，这种评价会挫伤它们的积极性。中等学校因轮不上奖惩而变得无所谓。在这种评价模式中，评价结果与学校利益紧密挂钩，评价重在证明而非改进，评价提升学校的潜在价值的作用不十分明显。

自主的、个性化的和发展性的评价模式与传统的学校评价模式迥然有别。首先，它承认学校的个别性，追求学校的独特性。其次，它旨在通过评价促进学校发展，帮助学校更好地发展，它是素质导向的。再次，它推崇学校的个性和特色，强调评价方案和活动的针对性，要求评价活动双方的互动、协商、共建，以便促进学校发展。只有在开放性的评价中，学校的独特的需要才能得到关注和实现。只有在开放性的评价中，才能充分调动方方面面的积极性，共同分析和讨论学校的改革和发展问题，为学校发展出谋划策。

学校自主性的提高是一个生成性和建构性的过程，它关系到学校的生存和发展方式的改变，是学校从不自主的方式到自主的方式的根本性转变。扩大学校的自主权只是提高学校自主性的一个方面，一个外部条件。提高学校的自主性，不仅仅是一个扩大学校自主权的问题，不仅仅是一个管理的问题，它是学校自身的深层次的、整体性的变革，它将涉及校长、教师、学生的思想观念、精神面貌和行为方式的根本性改变，涉及课堂教学、学校文化和学校内部人与人关系、学校与外部的关系等方面的根本性改变。

学校自主发展评价问题的研究和实践有利于促进学校的整体发展。研究学校的自主发展评价问题，开展学校自主发展评价的实践，就是希望学校提高自身的适应性、创造性，为学校发展、师生的发展提供合适的教育影响和环境影响。学校自主发展评价有利于创建富有自主性的学校，有助于通过创建新型的学校而培养社会所需要的高素质的受教育者。

20 世纪 90 年代末，通过对学校内外条件的分析，江东区提出了建立现代学校制度的新思路，并将学校自主发展规划的制定和实施及学校自主发展评价作为突破口，积极改革，锐意进取。

（二）江东区学校自主发展评价理念

学校自主发展评价理念的确立是推动学校走向自主发展的关键环节，是引导学校的教育教学活动、管理制度建设、学校文化建设以及学校与外部关系改进的重要前提。

学校自主发展评价理念反映学校成员的共同的理想和追求，它来源于学校内部成员的愿望和关于学校前景的认知，但又高于个人的初步认识，它是学校管理层依据当今社会教育发展和学校改革的基本发展趋势和学校发展的需要而确立的一种先进的教育评价观念，体现学校集体的意志。

学校自主发展理念表现为学校内部全体师生形成的一种共识。学校自主发展评价能够使学校成员的力量凝聚在一起，并朝着学校共同的发展目标即走

向自主发展而迈进。

在学校自主发展评价的实践过程中，江东区确立了以下四个学校自主发展评价理念。

第一个理念是促进学生、教师和学校共同发展。所谓共同发展，就是人人向往发展，人人努力发展，人人切实得到发展。对广大的学生和教师来说，学校是一个有助于全体学校成员的需求满足、利益实现、理想追求、人生价值实现的一个共同的平台。从广义的角度看，学校是学生和教师的学习和工作的场所，学校是一个学习共同体。学生应当在学校里打下终身学习和终身发展的坚实基础，教师也应当在专业发展领域不断学习和提高。学校有必要成为一个学习型学校。学生的发展和教师的发展虽然有不同的性质和特点，但他们都是学校的重要组成部分，他们都应得到适合自身特点的良好发展。学校自主发展评价对全体学校成员的发展状况进行综合评价，以促进学校的整体发展目标的实现。

第二个理念是促进学校全体成员自主发展。人的自主发展相对于缺乏自主性的发展而言，具有极大的优势。自主发展是一种终身受益的发展形式，是具有巨大潜力的发展形式，是一种优质的发展形式。在学校里，就教师和学生的发展而言，他们不仅要讲求数量方面的发展，而且要讲求质量方面的发展。江东区的学校自主发展评价工作的开展以促进全体成员的主动性、积极性和创造性的充分发挥为指向，以学生和教师的生涯发展规划的制定和实施为依托，以实际的行动和扎实的工作为助推器，以身心的健康发展为经常性的测评依据，以学习和工作中的特色和亮点为显著的观测指标。学校自主发展评价的制度措施、组织结构、活动形式都体现出对个人自主发展的重视，并且把人的自主发展的过程和结果放在首要位置。

第三个理念是质量立校。江东区学校自主发展评价注重将学校的教育教学质量评价置于核心位置。在确定评价方案时，将学校层面、教师层面和学生层面的质量情况予以综合考虑。在评价制度的设计方面真正从学生需要出发，将学生自主发展作为检验教育教学质量的核心标准。同时，在质量评价目标方面，及时提出有感召力的愿景，即强调学校的卓越发展，重视根据学校所处的外部环境的变化及学校自身发展的需要，灵活、合理地配置和使用学校的资源，全面提高学校的效能。

第四个理念是开放办学。学校的发展不是只靠一部分人的努力就行的。学校是一个开放的系统。海纳百川，有容乃大。虽然学校自主发展评价侧重学校自身的评价，但外部评价也是一个不可或缺的因素。江东区学校自主发展评

价注重将内外因素综合起来进行评价，并特别注重将学校里每一个教师、学生在内的力量联合起来，同时将学校与家庭、社区、政府、教育专业团体及其他团体和个人紧密联系一起，共同建立合作伙伴关系，共同为学校出谋划策，共同促进学校发展。

（三）江东区学校自主发展评价的功能定位

学校自主发展评价是学校评价工作的核心和基础，也是学校加强自身能力建设、提高办学水平和教育质量、主动适应社会发展的重要手段，是促进学校可持续发展的自我保障机制。

学校是一个独特的发展主体。从学校主体性发展模式的角度看，学校自主发展评价是学校主体性发展的关键环节。学校有必要成为独立进行评价的主体。一方面，学校在享有更大自主权的同时，必须进行更多的自主评价，以利于学校的自我约束和自我调整。另一方面，只有当学校自觉加强并持续在自我表现评价中不断调整自我，从他控为主转向自控为主时，学校主体地位才得到真正落实。

学校自主发展评价区别于单纯的外部评价。在学校独立进行自主评价时，学校这一实践主体成为了评价主体，评价的形式也发生了巨大的改变，即评价从外在的、硬性的他人判定式的评价转向内在的、弹性的、自我体验的、改进式的评价。

为了更好地发挥学校自主发展评价的作用，江东区教育局和所属学校对学校自主发展评价进行了新的功能定位，即形成诊断功能、反馈功能、激励功能和改进功能相结合的功能体系。

第一个功能是诊断功能。所谓学校自主发展评价的诊断功能，是指通过学校自主发展评价，对学校教育教学中存在的症状及其原因作出科学的判断，并采取相应的改进对策。通过自主发展评价，人们可以对学校的各项工作的目标达成度、合格与否、优劣程度、水平高低作出明确的诊断，以确定下一步工作的方向。在学校自主发展评价中，各个学校主要通过对相关资料的搜集、整理、分析、判断，对学校的现状和工作情况作出诊断，总结出经验，提出问题，为今后的工作提供借鉴。

第二个功能是反馈功能。反馈功能是诊断功能的延伸，它体现为对诊断结果的处理和应用。学校通过自主发展评价结果及信息的反馈、利用，便于指导内部各项工作的开展。学校各项工作都是围绕学生这一重心来开展的，学校的学生工作的质量如何，在很大程度上决定着学生的总体质量状况。因此，学校

需要以提高学生素质为中心开展自主发展评价工作，不断检查各项工作，及时发现问题，及时反馈和调整，让学校的工作始终围绕着学生来开展。

第三个功能是激励功能。激励是一种引起需要、激发动机、指导行为以便有效实现目标的过程。学校自主发展评价的激励功能，是指学校自主发展评价活动所具有的促使学校自身形成实现预期目标而不断进取的内在动力。学校自主发展评价是学校对自身各项工作进行的一种评价活动，是一种纵向的评价，而不是横向的评价，由此人们可以看到学校的发展速度和水平及取得的成绩和不足，从而为下一步工作的开展打下坚实的基础。通过自主发展评价，学校可以很好地改变以往外部评价仅仅凭借印象对学校作出价值判断的思维定式，使每一所学校都能客观地看到自己学校的发展希望和生长点，增强主动发展的信心。

第四个功能是改进功能。博塔尼和法夫尔指出："学校评价不是为了把学校分成三六九等或制裁某些学校，而是为了向从业人员提供必要的工具，督促他们去反思自己的工作。"[①]学校自主发展评价的改进功能，是指学校自主发展评价活动内含使学校自我反省自身状态、克服不足、促进发展、实现目标的功能。学校通过对各项工作的评价，可以发现工作中存在的问题或者偏离发展目标的错误做法，总结经验教训，寻求问题出现的根源，制定出问题解决的方案，及时改进工作。总的说来，学校的自主发展评价有利于学校改进决策过程。

六、江东区学校发展综合评价探索

江东区学校发展综合评价包括三个部分，第一个部分是由区教育局牵头，以学校为主实施的学校评价，它包括学校自主发展评价及现代化小学星级达标评价；第二个部分是学校层面实施的评价，它包括学校管理专项评价和学校自我评价；第三个部分是学校内部实施的评价，它包括学校文明办评比。

（一）区域层面学校发展评价

1. 学校自主发展规划制定、实施及评价

江东区制定了《学校自主发展指南（试行）》。《指南》包括 6 个一级指标和

① 博塔尼和法夫尔：《学校自治与评价专题论坛序言》，载《教育展望》1986 年第 3 期，第 3 页。

15 个二级指标。6 个一级指标包括校园文化、师资队伍、教与学、教育科研、社区教育、保障机制、发展能力、改革效果。15 个二级指标包括：办学目标、文化活动、文化环境、校本培训、教师发展、教育教学、学生学习、学生发展与评价、科研管理、科研成效、资源的开发和利用、社区的监督和评价、管理机制、质量监控机制、自评机制。在二级指标下面，确定了多个发展要点。这些发展要点是对二级指标的细化。

自 2004 年开始，江东区各个学校根据基本指标和自身实际情况，发动全体教职员工制定学校三年规划。《发展指南》是一个"菜单"，其中列出了学校发展涉及的几个关键领域及其要素，学校可以根据本校的情况在"菜单"中自主选择，也可以在《发展指南》以外另作选择，制定出适合学校自身特点的发展指标。

在制定出三年发展计划后，区教育局督导室牵头组织教育局各个科室（部门）负责人及有关专家等对学校规划进行评审和论证，指导学校修订和完善发展规划。

学校的三年规划制定好后，它还必须提交教职工大会审议通过，方能正式实施。

在学校自主发展计划正式实施过程中，学校将发展目标分解成年度目标，确定责任制和责任人，具体加以落实。规划中的发展目标在实践过程中允许不断地修改、补充和完善，且必须通过一定的程序进行。区教育局督导室建立起学校联系制度，加强对学校的随访和交流。

江东实验小学于 2004 年开始进行小学自主发展规划制定、实施和评价活动。在这项活动中，学校主要抓好三个方面的工作，即制定规划、制定配套实施方案、形成自运转的机制。

学校成立了由校长牵头的策划小组，负责总体工作。为了搞好规划，相关人员到上海等地参观学习，在回来后组织专题学习，让教师们领悟制定发展规划的意义。在制定规划时，既注重紧密结合区域情况和学校情况，又关注体现学校特色。在制定出规划的讨论稿后，将讨论稿递交教职工代表大会讨论。

学校设计了一系列配套的实施方案，它们包括：(1) 编制《三年自主发展规划年度分解表》，体现三年工作的梯度性、发展性；(2) 制定《三年自主发展规划评估方案》和《年度自主发展规划方案》，为学校的自我检测提供一定的标准；(3) 制定《学校和各个部门工作计划》，将工作目标、主要措施、达成标志、检测形式等项目内容以表格的形式予以描述；(4) 填写《江东实验小学各个部门月份工作情况》，将发展规划的具体工作体现在平时主要工作中；(5) 制定《江东实验小学教师发展性评价方案》。

学校还致力于形成自运转机制，主要途径包括狠抓领导班子的“志同道合”、充分发扬民主办学以及坚持全员参与的原则。学校领导班子成员在办学理念、培养目标、发展定位上努力达成共识，发展规划的制定过程是一个统一思想、明确方向的过程。从学校领导班子，到工会、教代会，再到全体教师的多次讨论，从全体教师写提案、提建议，到专家评议，再到教代会审议通过，大家在过程中体验到作为学校一分子的自身价值。

自 2005 年始，实验小学进行学校自主发展规划的年度和三年一度的评价。在评价后，制定和实施新一个轮次的发展规划。

2. 现代化学校星级达标评价

2003 年，江东区对原来的小学现代化学校评价指标体系进行了修订，制定了《江东区现代化小学星级达标要求》，并按照《要求》开展现代化小学达标评价活动。《要求》包括 4 个一级指标、24 个二级指标。现代化小学分为三个层级，最好的为一星级，其次为二星级、三星级。

区教育局对不同星级学校提出不同的评价标准。对一星级小学来说，它们要达到《江东区小学现代化学校评价指标体系》所列的全部指标的要求。对于二星级学校来说，它们要达到学校管理方面的 10 项指标要求，师资队伍方面的 3 项指标要求，办学条件方面的 4 项指标要求，教育质量方面的 4 项指标要求。

自 2003 年始，江东区对各个学校进行现代化学校星级达标评价。

（二）学校层面实施的评价

1. 学校管理专项评价

近年来，江东区对学校制度建设和管理效能进行了评价。就学校制度建设而言，江东区提出了学校制度建设的基本要求，这些制度建设的要求主要包括以下两个方面。一方面，学校制定自主发展规划，采取具有符合新课程改革精神的课程实施措施，课内课程资源的开发和利用方面的具体措施，加强学校教职员工队伍建设的措施，优化校园环境建设方面的措施。另一方面，学校建立以校为本的教学研究制度，并鼓励教师参与教学改革，在改革实践中提出教研课题，促进教师专业发展。

就学校管理而言，各个学校加强对学校领导班子和校长的评价。在学校领导班子的评价方面，主要的评价内容包括以下四点：学校领导班子里的成员是否具有高度民主的作风和责任心及实干精神，是否具有做好学校发展战略和规划的能力，是否具有一定的理论修养和总结、积累教育经验的能力及推进教育创新的能力，是否具有遵照民主参与、科学决策、依法办事的原则管理学校和提

高学校管理效能方面的能力，是否具有团结合作的能力。在校长评价方面，评价内容主要指向校长的素质及工作表现。评价内容涉及校长是否做到遵纪守法；是否具有一定的教育科学理论基础，是否有相关学科方面的系统扎实的基础理论和专业知识，是否掌握现代教育技术并了解国内外教育改革的趋势，是否具有开拓进取的精神和民主、平等、实事求是的思想作风，是否有较强的组织管理能力和协调能力，是否有丰富的实际工作经验和较强的研究能力，是否能按照课程实施方案的要求对学校各个环节的工作进行有效的管理。

江东区学校管理评价还包括对学校基本制度与管理的评价。学校基本制度和管理方面的评价内容涉及学校是否具有符合素质教育要求和体现学校特色的办学目标和发展规划，学校是否有符合《基础教育课程改革纲要(试行)》精神的课程设置、实施措施与管理方案，学校是否重视校内课程资源的开发和利用，学校是否有加强学校教职工队伍建设的措施，学校的评价制度是否有利于促进学生健康成长和教师发展，学校的校园环境是否有利于学生的身心发展。

学校管理方面的评价还包括对教学研究制度完善方面的评价。这方面的评价内容涉及学校是否建立以校为本的、自下而上的教学研究制度，是否有鼓励教师积极参与教学改革并从实际中提出教研课题的措施，是否有促进教师专业发展的规划和措施。

在学校管理评价的方法方面，江东区提出将学校评价与社会评价相结合的做法。就学校自身的评价而言，学校对评价方案涉及的各个方面的问题进行自我评价，对学校发展的优势条件、努力程度和取得的成绩进行梳理，对下一步的发展设想进行展望，并针对学校存在的问题进行反思，提出改进措施。就社会评价而言，校外人员通过调研活动，准确地了解学校发展状况，针对存在的问题采取实证性的考察，诸如现场观察、访谈、问卷、听课、开座谈会、查阅学校的原始档案等。

2. 学校自我评价

江东区各个学校普遍开展制订学校发展规划的工作。为了更好地了解学校实施发展规划的情况，广大学校开展学校自评工作。

这里以白鹤小学开展学校自我评价为例，介绍学校自我评价的过程和方法。

白鹤小学把学校自评作为抓手，积极探索提高自评工作实效的途径。学校自评是借助阶段性的方式，对学校的整体工作进行检查、总结，以发现问题、分析原因和采取对策。学校自评是促进学校发展的一种有效途径。学校自评工作涉及面广，既涉及办学条件，又涉及管理水平；既涉及评价校长等管理人员的

工作，又涉及评价教师的工作。对于学校自评而言，只有层层发动群众，人人参与，才会有好的效果。

白鹤小学在学校自我评价中采取了以下做法。首先，在学校的自评工作中，成立了学校层面的自我评价领导小组和专项评价小组，并组织全体教职工学习自评的意义，使他们自觉地参加自评工作。各个具体的职能部门成立了专项评价小组。

其次，学校建立了自我评价的网络。学校一改以往仅仅在学期结束时各个部门总结评价的惯例，而是将自我评价的目标分解到每一个月的末期，形成学校各个部门每月自评的体系。学校建立了自我表现评价的量化表格，它包括工作实施情况、达成标志、工作亮点、存在问题及改进措施等方面。学校的相关负责人根据初期制订的工作计划和每月工作安排，对这一个月来的点滴工作进行回顾，评判优劣得失，分析成功和不足之处，并以此来调整下阶段的工作。

再次，学校自评领导小组通过开展问卷调查、召开座谈会、个别访谈、查阅资料等方式，认真分析存在的问题和原因，并讨论解决问题的对策。在进行问卷调查中，教师对课堂教学、德育工作、科研工作、教师工作氛围、学校与社区联系的情况进行分析。教师就学校自主发展实施一段时间以来的工作亮点以及还需要改进的地方，真实地、毫无保留地写下自己的感受，提出中肯的意见。教师还以书面意见的方式，纷纷向学校献计献策。学校将教师的金点子提交到行政会议讨论，并将其中好的建议作为下一个年度工作重点的一部分。同时，为了鼓励教师参与学校管理的积极性，学校也采取一些措施。凡是教师提出的建议，学校一律尊重。凡是教师提出的合理建议，学校一律采纳。凡是教师提出的优秀建议，学校一律给予重奖。

在整个自评过程中，学校动员各个部门的全体员工都关心和参与学校管理工作，学校的自评收到了实效。学校加强了民主管理，落实了岗位责任制，增强了凝聚力和向心力。教师们一旦发现校园里、学生中有什么动向和隐患，都会主动向校长和有关部门提个醒，并献计献策，从而使学校管理更富有效能。

（三）学校内部实施的评价

江东区学校内部实施的评价主要为江东区部分学校开展的文明办公室评比。

为了更好地促进学校的物质文明和精神文明建设，江东区学校普遍开展文明办公室评比。文明办公室评比活动对于改进学校的管理工作，形成学校的凝聚力，促进学校的校风教风的建设，具有重要的现实意义。

1. 曙光小学"芬芳在曙光"文明办公室评比活动

曙光小学开展"芬芳在曙光"文明办公室评比活动。就评比的时间和次数而言,每一个月评一次,每一个学期总评一次。每一个月从11个办公室中评选出2～3个优秀办公室及若干个文明办公室。每个被评上的办公室可得奖励性活动经费每人数百元,用于开展活动。

学校成立了文明办公室评比领导小组,负责这项工作,成员为各行政领导、工会委员、各个办公室主任。学校制定了《文明办公室评比细则》,规定了六个方面的指标。包括:(1) 师德建设。具体要求包括教师敬业爱岗、热爱学生。(2) 办公室布置美观、保持整洁。具体要求包括搞好值周工作、办公室布置工作,保持卫生、物品整洁。(3) 遵守学校办公制度,提高工作效率。具体要求包括准时上班、按时出操、参加会议、仪表端庄、不随意串门。(4) 团结协作,营造积极、和谐的办公气氛。具体要求包括办公室成员互相帮助、形成好的工作氛围、语言文明、不影响其他人、不随意吃东西。(5) 热爱学校,具有较强的团队意识。具体要求包括积极参加集体活动、在学校的督查中表现良好、积极参加学校管理、积极参加公益活动、积极撰写报道。(6) 落实安全责任制,注重节约能源。具体要求包括规范地使用电器、维护设施、及时关电源和水龙头、爱护公物、随手关门。

为了搞好评比工作,学校制定了文明办公室考核表,表格包括暑期学习、工会金点子、共绘愿景、学校金点子、月考核表、言语考核、准时到会、候课下课、跟班出操、中餐管理。在每一个月评比时,各个办公室提出申请,填写申请表。人们需要在表格上填写办公室特色创建情况,并进行自评。在每一个月的评比中,学校将评比结果给予及时的反馈。

2. 江东区实验小学的文明办公室捆绑式考评

加强教师的师风和师德教育是教师队伍管理的首要任务,也是建立和谐校园的关键因素。传统的学校管理方式是学校对教师实行线型的垂直管理,这种点对点的管理方式的最大缺陷就是管理对象分散,管理成本大,管理方式整齐划一。实行教师团队评价的目的在于在评价内容中融入师德师风方面的要求,希望教师们在团队意识的影响下,强烈地感受到自己是团队中的一个不可缺少的成员。大家形成向心力和凝聚力,增强工作的责任心。

江东区实验小学也开展了文明办公室捆绑式考评。办公室作为学校的整个教师团队的子系统,具有举足轻重的作用。以往办公室考评的内容主要集中在环境卫生方面,而较少关注教师的工作状况。

实验小学努力创新评价体系,实行文明办公室捆绑式考评。学校主要从同

事关系、安全卫生、教书育人、师德等方面进行考评。同事关系方面的主要考评指标包括教师之间团结友爱、互相尊重；教师之间不挑拨离间、闹无原则的纠纷；不做有害教师形象和学校声誉之事。安全卫生方面的考评指标包括及时关窗门、爱护公物、卫生检查合格。教育管理方面的考评指标包括不出现安全和教育教学事故，与学生和家长建立和谐的关系；教学基本功扎实，有效完成教育教学任务。师德方面的指标包括遵守职业道德，严于律己、为人师表。

考评步骤分四步，即同行互评、领导评价、考核小组汇总和检查、校园网络公布考评结果，广泛听取全校教师的反馈意见。总的说来，文明办公室捆绑式考评有利于增强教师的自律意识和团队感，有利于促进教师和学校共同发展。

（四）学校发展综合评价经验分析

通过五年的学校发展综合评价，江东区全民优质教育均衡发展进入一个新的发展阶段。通过五年的实践，在促进学校发展方面，江东区积累了一些经验，主要包括以下五个方面。

第一，江东区在学校发展评价中正确处理好自主发展和自我约束的关系，促进学校稳步发展。自主发展和自我约束是学校运行过程中目标和手段的关系，它们是学校运行过程中的两个基本因素。一方面，学校的发展是以高质量和高效益的教育为目标指向的，约束也是以学校的高质量和高效益的教育的协调发展为前提的，两者在追求共同的的目标方面是一致的。另一方面，在实际工作中，对自主发展和自我约束不畸轻畸重，既防止在讲发展时就一哄而上，大起大落；也防止在讲约束时就谨小慎微，对各种行为都严加限制。在评价中，通过学校自主发展规划的制定和实施，人们明确发展方向和目标，以充分激发内在动力；通过建立和健全评价规章制度，增强约束的力度，使学校的发展有理、有力、有序。

第二，江东区在学校发展评价中正确处理好内部约束和外部约束的关系，使学校发展更好地满足社会需要和个人需要。在现实生活中，系统的生存和发展必然受到种种条件的限制，约束来自系统内外两个方面，学校也不例外。学校是在一定的约束下实现运行目标的，在运行和发展的过程中，学校既要自觉接受外部约束，服从大局的需要，满足社会的需要，自觉接受来自有关方面的约束，以保证学校的健康发展，又要满足内部的约束条件，使学校内部的相关人员的需求和利益得到照顾，实行自我约束。相比较而言，外部约束往往是比较抽象的，它体现国家和社会对学校的需要，但这很难规定学校应当怎样运行。而学校内部的约束，是基于组织对自身的较多的了解而确定的，组织内部往往能

根据反馈信息随时有针对性地加以调整、控制。江东区在学校发展评价过程中较好地处理内部约束和外部约束的关系，评价工作既服从外部约束，与社会需要相适应，又严格进行自我约束，与学校内部的目标相适应。

第三，江东区在学校发展评价中正确处理好社会效益与经济效益的关系，将社会效益放在优先的位置。在学校的改革和发展中，有必要用全面的效益观指导学校评价。学校是一个社会组织，理应追求社会效益，但学校又是一个功利性组织，学校也要讲求成本效益。学校是基于一种理想、信念和使命感而建立的一种社会组织，是以社会发展为己任的非赢利性事业单位，学校应当将社会效益放在第一位。但在市场经济条件下学校也应当讲求成本效益，以较少的投入取得较大的产出。对经济效益的追求始终只是学校健康发展的辅助手段。

第四，江东区在学校发展评价中正确处理好思想激励和利益驱动之间的关系，保持学校发展的强大动力。思想激励一直是学校里提高教师工作积极性的重要思想教育方法。人总是要有点精神的，对教师而言，他们的精神境界较一般人高，他们较多地追求自我实现；对物质利益相对说来比较淡薄。因此，采用思想教育和精神激励的方法比较有效。但是，教师的工作必须在一定的物质基础上才能进行，不能满足教师的基本工作条件和生活条件，教师的积极性是难以得到充分发挥的。为此，学校必须充分重视教师的自身利益，尽量满足教师的必要利益需求。在市场经济条件下，单纯采用思想激励而不采用利益驱动，只能收到一时之效，而难以达到长久之效。在学校发展评价中，江东区做到思想教育和利益驱动两种手段并举，真正调动教师的工作积极性，尽力达到组织的目标。

第五，江东区在学校发展评价中，正确处理好团体利益和个人利益的关系，将组织发展目标和个人发展目标有机统一起来。在市场经济条件下，学校是具有一定独立性的经营者，学校内部存在一定的利益分化现象，不同层面的主体有不同的利益诉求。一方面，国家利益是学校必须追求的最高目标；另一方面，学校整体及学校内部的利益也不能漠视。教师也有其个人利益。在学校发展评价中，综合利用各个层面的组织和个人对利益的追求所产生的动力来为学校总的目标服务，是学校自我发展动力的一个重要方面。在学校评价中，江东区注重理顺学校各个层面的利益关系，分清不同的利益层次，以国家利益为第一位，学校利益为第二位，小团体及个人利益为第三位。在维护学校自身利益和大团体利益的前提下，承认并尽量满足小团体及个人的利益，以激发个体的积极性。

第七章
江东区中小学学生评价

现代教育评价的诞生，源于学生评价和研究的突破，现代教育评价的深入发展也与学生评价的进展密不可分。学生评价是教育评价领域中的一个基本领域，也是教育评价体系中的核心和重要内容。学生评价是促进学生成长和发展的重要手段，也是学生自我完善的重要参照。教师通过学生评价可以了解学生的身心发展和学习方面的情况，激发学生的学习动机，促进学生的成长和发展。随着素质教育理念的提出和实施，人们认识到，单凭几张试卷的成绩难以反映学生学习的真实情况。学生评价改革已经成为实施素质教育的制约瓶颈。在实施素质教育的过程中，江东区教育局和所属学校在学生评价方面作了多方面的探索，成绩斐然。

一、学生评价的概念、范围和类型

王汉澜指出："教育就是一种促进转化的活动。"①教育旨在使人由不知到知，由知之较少到知之较多，由能力偏低到能力较高，由品德的不完善到品德的逐步完善。从教育职能的角度看，教育是一个促进学生学习和发展的过程。

① 王道俊、王汉澜主编：《教育学》，人民教育出版社 1989 年版，第 27 页。

学生评价是学校教育工作中的一项基本工作。从最宽泛的意义上讲,学生评价是对学生变化状况的评价,也即对学生变化的过程和状态作出价值判断。陈玉琨指出:“学生评价是对学生个体学习进展和变化的评价,它包括对学业成绩的评定、学生思想品德、个性的评价等方面。”[①]总的说来,学生评价是指以教育目的和培养目标为依据,运用恰当的、有效的工具和方式,系统地搜集学生行为变化的信息和依据,并对学生的知识和能力水平等方面的变化情况进行价值判断的过程。

学生评价的范围非常宽泛,学生评价所涉及的内容包括学生综合表现、学生素质、学生质量、学生学业成就等。

学生综合评价是对学生个体发展诸方面的全面评价,这种评价的好处是得以避免以局部的和单项的评价代替学生个体的整体发展评价这一片面性。但从学校教育工作的实际需要看,对学生进行事无巨细的评价,是不太合适的。一方面,这种综合评价在方法上尚不太成熟,因为学生发展的各个方面不是同质的,它们很难予以加总或者合成。另一方面,这种评价的现实需求也不强,每一个教师的任务和职责只指向学生发展的特定方面,他或她主要关注职责范围内的学生评价事宜。

为了进行综合测评,人们只能使用指标体系法,即将学生的素质层层分解,并按照一定的方法予以综合。一般说来,人们会采用三级评价指标体系进行评价。但从设计和使用指标体系的角度看,制定一个得到人们广泛认同的指标体系是十分困难的事情,使用这一指标体系也存在现实的困难。

对教师和学校管理者来说,他们只要了解学生发展的特定的方面,并有针对性地采取措施就可以了。他们无须首先对学生发展的整体情况进行了解后,才具体进行相关的教育和教学工作。当然,人们也不应该完全否定一定范围和程度上的综合评价的意义。具有对学生有整体认识的视野,并形成一定的整体性的看法,有助于使对学生开展的相关教育和教学工作富有全面性和系统性。人们在开展学生评价工作时也不能简单地排除综合评价的必要性。学生发展方面的评价所涉及的面不能太狭窄,过于狭窄的评价的使用往往会产生一些顾此失彼的副作用。

学生素质评价是对学生的学习和发展的品质的评价。在应试教育条件下,学校教育教学工作的准则是智育至上、成绩至上,学生的知识、能力和智力方面

---

① 陈玉琨著:《教育评价学》,人民教育出版社 1999 年版,第 56 页。

的评价也就成了学生素质评价的代名词。总的说来，在实际工作中所形成的对学生素质评价的这种片面认识和相关做法，已经直接或间接地造成学生的片面甚至畸形发展的不良后果，致使学校培养的学生难以适应社会对专门人才和劳动者的要求。在实施素质教育的条件下，学生素质评价具有新的内涵。《中国教育改革和发展纲要》指出："中小学要由'应试教育'转向全面提高国民素质的轨道，面向全体学生，全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质，促进学生生动活泼地发展。"《纲要》提出了学生的五个方面的素质，即思想道德素质、文化科学素质、劳动技能素质、身体素质、心理素质。素质评价也应当包含这五个方面。

在教育评价实际工作中，人们提出了测评学生素质的多个思路。王德清、欧本谷认为，"学生的综合素质是指学生在整个发展过程中获得的一切素质，它不仅仅包括先天的生理素质，还包括后天获得的素质，如品德等。对学生综合素质进行评价是一个广泛而复杂的系统工程，它的评价范围涉及到学生素质的各个方面"①。学生综合素质包括思想品德、智力、体质、审美、劳动技术素质。在他们看来，文化科学素质可用智力代替。品德测评内容涉及思想观念、道德品质和行为、个性品质等方面。对智力的测评主要基于使用量表的测评，身体素质和运动技能的测评主要基于实际测评的方法，审美能力的评价涉及审美知识方面和审美能力方面，劳动技术评价涉及劳动知识、劳动态度、劳动技能和劳动习惯。

朱德全、宋乃庆认为，人们可以建立以身体素质、心理素质、品德素质、文化素质为重点内容的综合评价体系，其中身体素质和心理素质是基础，思想品德素质是保证，科学文化素质是工具。每一要素都有其独特的功能，既自成体系，又相互作用，协调发展，共同决定着学生的发展水平和学生德、智、体、美、劳素质发展的具体内容。② 姜风华认为，在实施中小学素质教育中，"人们应当把身体素质、心理素质、思想素质、科学文化素质、审美素质、劳动素质、交往素质等七种素质作为培养目标方面的基本素质，使学生在德、智、体诸方面的基础素质都得到全面、自由、充分、和谐的发展"③。姜风华设计出了一个中学生素质评价指标体系，它是一个三级指标体系。

---

① 王德清、欧本谷主编：《教育测量与评价学》，西南师范大学出版社 2000 年版，第 301 页。

② 朱德全、宋乃庆主编：《现代教育统计与测评技术》，西南师范大学出版社 1998 年版，第 427 页。

③ 姜风华著：《现代教育评价：理论、技术、实践》，广东人民出版社 2003 年版，第 152 页。

总的说来，在进行学生综合素质的评价中，人们往往采用指标体系方法。一级指标包括学生的思想品德、科学文化、体质、审美素质、劳动技术素质，这些指标再细分为二级指标和三级指标。

学生质量评价是对学生的学习结果的评价，乐安中指出："中小学生质量评价是以中小学生为评价对象，运用现代教育评价方法，对中小学生质量进行价值判断。"[①]乐安中设计了学生质量综合评价指标体系，它包括思想品德、知识能力、体质健康、劳动习惯和能力、个性发展等5个一级指标。就二级评价指标而言，思想品德指标包括爱国情感、思想品德课程成绩，知识能力指标包括学业成绩、基本能力，体质健康指标包括身体形态机能、机体素质，劳动习惯和能力指标包括劳动态度和劳动习惯与能力，个性发展指标包括兴趣爱好和意志品质。[②] 在学生质量评价过程中，人们必须坚持全面的质量观，制定科学可行的德育评价标准和方法技术，重视对学生个性发展的评价。总之，学生质量的高低，是一所学校水平高低的重要标志。学生是教育的对象，教育质量的高低主要体现在学生身上，教育质量评价的核心是对学生质量的评价。

在实际工作中，人们并不完全限于采用上述三种思路进行学生评价方面的工作，在较多的情况下，学生评价的任务更为明确和细化，人们对学生发展的各个层面和不同专项进行测评。

不少中小学均进行学生思想品德评价。学生思想品德包括政治品质、思想品质、道德品质。人们可以设计反映思想品德方面的行为特征的指标和相对应的评价标准，对思想品德进行实际测评。测评表格有两个维度，第一个维度是行为特征方面的指标，第二个维度是测评等级和分值。

思想品德评价的方法包括定性评价法和定量评价法。定性评价法包括整体印象法和操行评语鉴定法，定量评价法包括操行加减评分法、积分评价法、加权综合法、模糊数学综合评价法。

在使用操行加减评分法时，评价者对每一个评语式的评价指标作出一些具体规定，以指明达到什么程度加多少分或者减多少分。在使用积分评价法时，评价者提出一系列评价指标，将每一个指标划出几个相互间隔的等级分数，每一个等级的评价都有具体的标准。经过评价后人们将各项分数累加起来，就形成学生品德的总评分数。在使用加权综合法时，评价者对不同的评价项目给予不同的权重，以便显示它们在各自评价体系中的重要性。在使用模糊数学综合

① 聂厚德主编：《基础教育评价》，四川教育出版社1994年版，第324页。

② 同上，第325页。

评价法时，人们使用模糊数学方法计算总分。

学生学业成就评价是中小学学生评价的基本组成部分。学业成就评价是按照一定的标准，采取科学的方法和有效的途径，对学生的学习成果进行价值判断的过程。在学业成就评价中，获取评价信息的主要手段是进行学业成就测验。通过对测验结果的分析和综合，再结合其他搜集相关评价信息的方法，人们就可以对学生的学业成就进行全面的评价。学生的学业成就是衡量学生学习和发展水平的重要方面。

二、江东区中小学学生评价发展历程

改革开放初期，江东区中小学学生评价方式主要有两种。一是进行学科方面的的考试和考查，并使用成绩单的方式对学生予以评价；二是进行学生评优活动。

所谓成绩单评价方式，就是在学期结束时，由班主任给班级里的每一个学生填写一份成绩单，成绩单包括学生的各门课程的考试成绩和班主任写的简短的评语。成绩一般采用百分制，即用0～100分之间的分数来表示学生的考试成绩，通常规定60分以下为不及格。在学期结束时，学校将成绩单发放给学生，并由学生交给家长。

在学生评优方面，最重要的方式是评选“三好学生”。“三好学生”评选活动开始于1953年，当时毛泽东同志对青年团工作方向提出了“身体好、学习好、工作好”的期望，各级各类学校遵照毛泽东同志的指示，结合学校的实际，提出了“政治思想好、学习好、身体好”的“三好”评价标准，并规定每年开展评选“三好学生”活动。“三好学生”评选活动一般要经过集体评议程序，当选的学生被授予“三好学生”称号，记人档案，学校发奖状或一定的纪念品。在改革开放初期，“三好学生”评选往往比较注重智育因素，对德育等因素关注不够。

20世纪80年代后期，在评选“三好学生”之外，江东区各个学校开展了“五讲、四美、三热爱”活动，开展了让学生争取“学校里是个好学生、家庭中是个好孩子、社会上是个好公民”的活动，并在活动结束后进行评比。

在这一时期，各个学校还开展学生自主发展评比活动。文教局要求各个学校不断改革教学方法，努力提高教学质量，真正把学生当成学习的主人，提倡课堂教学中“学为主体、教为主导、打好基础、培养能力”。学校对学生的学习和发展提出五个方面的要求，即能让学生思考的问题，尽量让学生独立思考；能让学

生观察的，尽量让学生亲自去观察；能让学生表达的，尽量让学生去表达；能让学生动手的，尽量让学生去做一做；能让学生得出结论的，尽量让学生自己去分析推理、综合归纳并得出结论。在开展相关的教学实践之后，文教局对学校的相关工作成效进行评价。

20世纪90年代初，区文教局在提高学龄儿童入学率、巩固率的同时，努力提高学科合格率、优秀率。1993年，江东区制定并实施了《江东区教学常规实施细则》、《江东区小学各科年级过关评估标准》、《江东区小学毕业生全面测试标准》等一系列教学制度，要求各校严格执行教学计划，教师要严格落实教学“五认真”的制度，教研室加强了教学检查和教研活动。此举有力地促进了中小学教学质量的提高。

1993年，江东区首次实行了初中毕业会考制度，此时期初中段教育质量有了明显的提高，全部学校的各学科合格率和优秀率分别达到85%和40%左右。

20世纪90年代中期以来，江东区逐步尝试建立素质教育导向的评价机制，促进学生德、智、体、美、劳全面发展。文教局按照素质教育的要求，在对学校和学生的评价中，增加了体育、美育和劳动教育方面考评的权重，这就促进了学校和学生更加重视体、音、美、劳、科等学科的教学活动。各学校普遍认真执行《中小学生体育合格达标标准和实施办法》，使体育合格率上升到98%以上，体育达标率上升到95%以上，学生的体育竞技水平也逐年提高。各个学校普遍重视校园文化建设，学校组织了声乐、器乐、舞蹈、美术、书法、文学等兴趣小组，使学生的兴趣、爱好和特长得到发挥和利用。各个学校也普遍重视劳技和科技教学，使学生掌握一定的劳动技术。

2001年，江东区开展“尊重学生主体地位，促进学生主动发展”的教学研究工作，全面推广以自主探究和合作交流为主的教学模式，对中小学主要学科开展多样化的学业考核和评价。

江东区成为浙江省最早搞小班化教育的区域，试验初期共有18个班级成为小班教育的实验点。实验学校初步拟定了以培养学生认知能力、协作能力及动手操作能力与实践能力为主的小班化教育情境中的学生评价体系。在小班教育中，教师通过课堂里的表演活动，培养学生的感悟能力，培养学生主动探究的能力。教师通过精彩有序的小组合作讨论活动，培养学生的协作能力和组织能力。区教委定期组织小班课堂研讨活动，邀请有关专家进行听课和评课，并让实验教师写小班教学的案例分析和教学心得，激发教师积极思考，从而促进教师转变观念，改进教学行为。

2002年，江东区积极探索新的学生评价体系，学校进一步完善了学生素质

报告制度，改进学生素质描述和分析的方式方法，各个学校均在素质教育报告单的设计和使用方面有所创新。

2003年，江东区教育局教研室重点对学生发展性评价进行研究和实践。区教研员组织骨干教师编制了学生成长档案袋，于同年九月在全区各个学校实施。学生档案袋的设计和使用具有三个特点。第一，师生协作，内容结构化。档案袋主要由班主任管理，学科教师配合并共同指导学生使用。内容的设计讲求结构化。第二，现场生成，注重个性发展。在统一使用的同时，人们注重引导教师开发符合学生实际、适合教育场景的学生“成长记录袋”。这类“成长记录袋”的关键是教师在教学过程中引领学生(包括家长)共同设计。第三，发挥网络的作用，使用电子档案。江东区第二实验小学借鉴纸质“档案袋”的功能及其优点，充分发挥校园网信息传输的作用，将普遍采用的学生档案的收集袋方式变为通过班级计算机网页随时记录储存的方式，使学生的学习、生活、爱好、特长、心声等各个方面的情况实现了数字化操作，以便完整地记录每一个孩子每个学期的成长过程、学习成果的展示和教师的个性化点评。学校创设了一个学生、家长可以随时点击浏览的了解学生“成长足迹”的平台。

三、江东区中小学学生评价理念

素质教育是自20世纪80年代以来逐步产生，并在90年代中期确立的中国教育改革和发展的重要理念，也是学生评价的重要理念。

1996年，国家教委在湖南汨罗召开全国素质教育现场会。同年，国家教委颁布《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》，将全面推行素质教育作为基础教育面临的一项重大任务，提出了有效实施素质教育的若干措施。

1999年6月，中共中央、国务院颁布《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》[①]，使素质教育实施进入一个新阶段。素质教育实施领域更加广泛，素质教育内涵更加丰富，素质教育凸现时代特征，即强调创新精神和实践能力的培养。

2006年，胡锦涛指出：“全面实施素质教育，核心是解决好培养什么样的人、怎样培养人的重大问题，这应成为教育工作的主题。之所以素质教育应该

① 何东昌主编：《中华人民共和国重要教育文献(1998—2002)》，海南出版社2003年版，第288页。

成为教育工作的主题，是因为它关系到未来建设者的素质，关系到下一代的健康成长，关系到国家的未来。”①

近年来，江东区在区域和学校层面全面实施素质教育。在此过程中，江东区各部门各单位特别是教育行政部门和学校努力建立与素质教育相适应的学生评价体系。江东区中小学在实践中逐步确立了四个学生评价理念。

（一）促进学生最优发展的理念

在学生评价目的方面，江东区中小学确立以学生最优发展为本的评价理念。新型的评价理念源于对传统学生评价方式的局限性的深刻认识。在全面推行素质教育以前，我国中小学里的学生评价主要是以“选择适合教育的学生”为根本目的。对学校来说，教育的重心一方面放在毕业班学生里被选拔出有希望进好的高一级学校学习的学生数量和比例的提高，即取得尽可能高的升学率；另一方面关注其它班级的学生取得好的学习成绩，并期望他们能在未来阶段取得高的升学率。对学生来说，近期目标是取得“高的考试分数和高的班级和学校里的排名”，远期目标是进入好的学校学习。为此，学校特别重视智育、升学考试科目的教学和考试成绩的高低，学生专注于考试和升学方面的表现，被迫放弃自己的兴趣爱好和特长。社会则以升学率标准衡量学校的办学水平，以学历标准选拔人才。在这种评价体系的影响下，学生的身心发展规律不被重视，学生全面发展的教育目标难以实现。早在 20 世纪 70 年代，教育家就对传统的学生评价观提出了尖锐的批评。美国教育学家布鲁姆指出：“许多世纪以来，世界各地的教育强调了一种选拔功能，教师与行政人员的许多精力都用于确定在教育计划的每个重要阶段应淘汰的学生。”②布鲁姆痛斥这种做法的危害性。我国于 20 世纪 80 年代也开始对上述做法进行矫正。

江东区中小学在探索素质教育的新目标、途径和方法的过程中，提出了评价为学生最优发展服务的思路。所谓学生评价为学生最优发展服务，具体包括以下五个层面的意思。

第一，学生评价应当注重学生的全面发展。学生评价要紧紧围绕全面发展的教育目标。教育目标包括德、智、体、美、劳几个方面，学生评价必须反映学生这些方面的发展水平的提高。学生评价不全面，必然会把学校教育和学生发展

① 改革开放以来的教育发展历史性成就和基本经验研究课题组编：《改革开放三十年中国教育重大理论成果》，教育科学出版社 2008 年版，第 124 页。

② 布鲁姆等编，邱渊等译：《教育评价》，华东师范大学出版社 1987 年版，第 1 页。

引向片面发展的道路。

第二，学生评价要围绕学生的多路径的发展而进行。学生都应当力求实现全面发展的最终目标，学生成材的道路有多条，学生个体获得全面发展的方式方法是多种多样的。

第三，学生评价应当注重学生的自主发展。学生是自身生活、学习和发展的主体，他们应该享有一定的自主选择和自我发展的权利，包办代替是无益的。学生评价应当为学生的自主发展提供广阔的平台。

第四，学生评价应当注重学生的个性发展。个性是创新精神的源泉和基础，现代教育思想的核心从本质上来说是尊重个性和培养个性的教育。学生评价应当为学生的个性发展提供广阔的个性发展空间。

第五，学生评价应当注重学生的终身发展。学生评价的根本目的在于促进学生的终身学习和终身发展。

学生评价旨在激发学生的学习动机，获得他们对评价活动和情境的认同。学生评价能为学生提供正确可信的结果，让学生对自己的能力和成就有一个清晰的认识。学生的发展是一个连续的过程，评价和教学是一个动态的过程。学校和教师要对学生进行连续的评价，从而获得学生个人发展方面的纵向的资料。

最富有意义的创新型学生评价方式是在真实的环境中进行，并与教师提供的指导和训练相一致的评价。

（二）注重全面综合素质、关注个体差异的理念

在学生评价内容方面，江东区中小学确立了注重全面综合素质评价、关注个体差异的理念。

在应试教育的条件下，学生评价内容关注片面的智育，注重知识和技能，尤其是书本方面的基本知识和基本技能。在具体的教育教学实践中，评价内容过于注重学业成绩，特别是书本知识。学校和教师过于注重对基本知识和基本技能掌握的评价，忽视对学生的德育、体育、美育中的表现性评价，致使评价不能全面反映课程目标，失去了评价的本真功能，学生评价仅仅成为检验学生知识和技能掌握状况的工具。

江东区中小学确立了注重全面综合素质评价、关注个体差异的理念，这一理念包含以下三个层面的意思。

第一，学生评价应当注重学生的综合素质的形成，即不仅要关注学生的学业成绩，而且要发现和发展学生多方面的潜能，了解学生发展中的要求，以帮助

学生认识自我，建立自信。学校不仅要为社会培养合格的公民和人才，而且要使每一个学生成为有能力追求幸福美满生活的个体。学会做人、学会做事、学会合作、学会学习是社会对一个公民的基本要求，四者缺一不可。

第二，学生评价应当重视学生在评价中作出的个性化反应方式。在学生评价中，人们要尊重学生的个别差异和个性特点。在教育教学过程中，教师提出的问题要具有相当的开放性，教师允许学生依照自己的兴趣和特长作出不同形式或内容的解答。

第三，学生评价应当关注学生在评价中的合作能力的发展。传统评价为了达到甄别的目的，往往把学生置于严格的个人环境之中，不允许或不鼓励学生之间相互交流探讨，让学生面对试题孤军奋战。新的学生评价方式鼓励学生之间的合作，允许学生通过分工合作的形式共同完成任务。学生在小组合作中的能力展示也成了必要的评价内容。

（三）注重过程评价的理念

学生评价中重视过程评价的理念是随着人们对学生评价的性质和功能的认识逐步加深而提出来的，它是相对于评价中只注重结果而言的。教育活动本身是以过程的方式而存在的，对学生的评价，应当体现对学生活动过程的评价的关切，对学生的活动过程进行评价，可以使学生进行建构性学习，有助于学习目标的达成。

在实施素质教育的过程中，江东区中小学逐步确立了注重过程评价的理念。这一理念具体包含以下三个层面的意思。

第一，学生评价应当注重评价过程也是一个自我学习和发展的过程。在评价过程和结果的关系处理方面，学校确立以评价过程的优化为为中心的思想。学生评价变成一个学生自主参与、自我反思、自我教育、自我发展的过程。

第二，学生评价应当关注学生求知的过程、探索的过程和努力的过程，以及他们在学校各个时期的进步情况，从而深入学生发展的进程的内部。学生评价应当具有足够的透明度和能见度。

第三，学生评价不仅重视学生得出问题解决方面的结论，而且重视学生得出结论的过程。在传统评价中，特别是在一些所谓的客观性测验中，人们往往只要求学生提供问题的答案，而对学生如何获得答案却不加以追问。这样一来，学生获得答案的推理过程、思考的性质、证据的运用、假设的形成等，都被摒弃于评价的视野之外，这种做法给教育带来一定的不利影响。新的学生评价方式注重学生的探究性学习方式的应用。在学生评价方面，不仅关注学生直接的

学习结果，而且关注学生怎样取得这些学习结果。

（四）以定性评价为主、多种方法并用的理念

在学生评价方法方面，江东区中小学确立了以定性评价为主、多种方法并用的理念。

现代评价是“以整个世纪飞速发展的现代科技为背景的，因此，从它产生之日起，它就以科学所崇尚的客观和量化为标志。对科学的盲目崇拜，使人觉得量化就是客观、科学、严格的代名词”。“量化范式下的标准化测验、常模测验一度成为世界范围内盛行的评价工具和手段。”[①]量化评价范式对学生评价也产生巨大影响。在以往的学生评价中，人们将考试视为唯一可行的权威的评价手段。人们过于注重分数、注重等级、注重量化、注重相对评价、注重学生之间的比较，致使教育教学的范围严重窄化，功能严重缺失，学生面临巨大的压力。以量化方式为主的学生评价模式在新时期面临巨大的挑战。

在综合使用评价方法方面，江东区的中小学确立了以定性评价为主和多种方法并用的理念。这一理念包括三个层面的意思。

第一，学生评价凸显定性评价机制的作用。江东区形成了一套行之有效的定性评价的机制，定性评价机制包括三个要素。第一个要素是确定背景，人的行为要素在特定的背景下才能得到真正的理解。第二个要素是确定个人感受。定性评价必须理解评价对象个人丰富多彩的经历、愿望和想法。第三个要素是确定定性资料，寻求个人行为之间的定量关系，即在纯粹自然的条件下观察、搜集评价信息。

第二，学生评价注重评定问题的真实性。现代认知或学习理论均强调学习的真实性。传统评价中那种孤立的问题或测验题目，缺乏与真实生活的相似性。学生在这种测验中得到的分数，对他们在真实生活中的表现很少有预见价值。教育的真正价值，不仅在于学生在学校情境中的表现，更在于学生在非学校情境中的表现，在于学生在解决真实生活中的真实问题的能力。因此，学生评价要关注评定问题设计的真实性和情境性，以形成学生对现实生活的领悟能力、解释能力和创造能力。

第三，学生评价应采用多种多样的方法。这些方法包括使用课堂观察、学科日记、调查和实验、成长记录袋等。课堂观察是直接认知被评价者的行为的

① 比尔·约翰逊著，李雁冰主译：《学生表现评定手册：场地设计和前景指南》，华东师范大学出版社 2001 年版，第 1 页。

最好方法，它特别适用于在评价中确定那些不易量化的行为表现和技能性学科的成绩。测验主要以考试的方式进行，它是考核和测定学生成绩的基本方法。调查是了解学生的学习情况，为进行成绩评定搜集资料的一种方法。问卷是预先设计好调查题，并要求学生笔答以获取资料的方法。交谈是了解学生的学习兴趣、需要、态度和课后学习情况的一种重要方法。实验法是运用仪器设备进行独立作业，观察事物和过程的变化过程，以获取学生学习和发展方面的知识的方法。学科日记法是学生写关于学科学习和反映其他方面的情况的日常记录的方法。成长档案袋法是对学生的日常的表现性的作品进行搜集和整理后形成作品集合体，以此考察学生发展状况的方法。

四、学生评价的功能定位和类型

学生评价的功能定位是一个十分重要的问题。应试教育将学生评价定位为以分数高低和升学与否论学生的好坏的方式，以及对学生进行选拔的工具。而素质教育将学生评价视为促进学生发展的手段。

(一) 学生评价的功能定位

在评价功能方面，江东区中小学确立了全面综合发挥学生评价功能的功能定位思路和方法。

学生评价具有鉴定和选拔功能、导向和激励功能、诊断和改进功能、反馈和调节功能。江东区中小学注重以上功能的综合使用，以便更好地为学生的发展服务。

学生评价具有鉴定功能。鉴定是指对教育活动的成效、优劣的甄别，是对同类评价对象之间的优劣高低进行的比较，它具有选拔、分等的功能。学生评价的鉴定功能是指通过评价活动认定评价对象是否合格或达到某种程度或水平。在学生评价过程中，人们可以对学生进行区分等级、排列名次、评比优秀、进行毕业考试方面的相关活动，以对学生的学习和发展状况进行评价。学生评价中的鉴定主要包括水平鉴定和评优鉴定。水平鉴定旨在根据一定标准确定评价对象达到目的和标准的程度。评优鉴定旨在通过对评价对象相互之间的比较而评定优胜者。在严格的评价制度的约束下，学生基本上处于被动的地位，自尊心和自信心得不到应有的保护，主观能动性也得不到有效的发挥。

为了较好地发挥学生评价的鉴定功能，江东区中小学摒弃一个基本的假

设，即只有极个别的学生学习优秀，而大多数学生都属于庸才，从而教师要把优异的成绩给少数学生，其余的学生只能获得较低的成绩。这种假设将评价变成一种单纯的甄别过程。

江东区的中小学将学生评价看成课程和教学的一个有机构成环节，将它视为学生发展的手段。一方面，学校在平时严格限制鉴定的范围、数量、方式，特别是严格杜绝选拔性的考试，并改进平时考试和测验的方式方法，以免增加学生的课业负担和心理压力。另一方面，学校特别强调考试的目的不是为了淘汰，而是为注重发挥考试和测验所具有的促进个体发展的作用。学校实施较为宽松的评价，在平时的教育教学工作中，保持适度的竞争环境，形成一定的富有激励性和挑战性的环境。

学生评价具有导向和激励的功能。在学生评价过程中，评价者必然会使用一定的评价指标和评价标准，这些评价指标和标准或者反映国家和社会的基本要求，或者反映个体发展的基本要求。通过实际运用，评价指标和标准就成为评价对象努力的方向。学生评价的导向功能是指评价对学生的发展有定向作用，它能引导评价对象向预定的目标前进。

学生评价是有目的的活动，合理的评价活动具有明确的评价目的。预设的评价标准就像一把"标准尺"或一盏"指路灯"，对学生的学习和发展起到"定标导航"的作用。因此学生评价可以引导评价对象按照评价活动所提倡的方向发展，对学校教育教学工作起到导向的作用。教育的激励功能是指合理运用学生评价，能够激发评价对象的内在动力，调动他们的潜能，提高他们的学习积极性。

在学生评价中，评价对象都渴望自己的工作和学习成就被认可，这种心理现象决定了学生评价必然具有使人积极向上的激励功能。一般说来，得到正向评价（奖励、肯定的评价）时，积极性就比较高，得到负向评价（惩罚、否定的评价）时，积极性就比较低。学生评价要从甄别和选拔的功能为主转向如何激励学生、关注学生成长与进步的状况，并予以分析和指导上来。

为了更好地发挥学生评价的导向和激励的功能，江东区中小学努力做好三个方面的事情。第一，学校注意把握好学生评价指标的方向性。在学生评价中努力确立科学的评价指标体系。学生评价指标体系力求符合学生的实际情况和教育教学的发展趋势。第二，学校力求学生评价标准的客观性和评价结果的合理性。学生评价旨在区分出学生发展的真实程度和水平，学生评价必须具有合理性。第三，学校关注评价内容和方法的适切性。学生评价应当及时反映教育方面的新形势和新情况。在实施新课程的过程中，学校在评价学生时既注重

学生知识的掌握和能力的发展方面的评价，同时注重学生的学习过程与方法及情感、态度和价值观的培养。

学生评价的第三个方面的功能是诊断和改进功能。所谓诊断功能是指学生评价能够对学生在学习和发展方面存在的问题进行揭示与分析，找到症结所在，进而提出改进与补救的建议。在学生评价过程中，教师和同学可以帮助学生发现在学习中存在的困难与不足，进而判断导致困难与不足的原因。学生评价也具有促使评价对象反省自己、克服不足、改变已有的不良状态，完善并促进发展的功能。学生评价的改进功能，是指通过评价发现存在的问题并及时反馈信息，促进评价对象不断完善与优化。

为了更好地发挥学生评价的诊断和改进功能，江东区中小学注意做好以下事情。首先，学校正确处理好诊断和改进之间的关系。诊断不是目的，改进才是目的。其次，在处理评价与教和学的关系上，从过去的为评价而教和学，转化为现在的为学和教的优化和学生的发展而进行评价。再次，学校尽力确立合适的学生评价标准。确立合适的标准的关键在于对每一个学生作出恰如其分的诊断，尤其是对学力以外的情感领域、思维领域、动作技能领域的诊断并非轻而易举的事情，因此，确立一个恰当的标准是十分必要的。

学生评价具有反馈和调节功能。学生评价的反馈功能，是指评价者有目的地搜集有关评价对象的信息，传递给评价对象，然后搜集评价对象的反馈信息，以此实现评价信息的循环，借此不断修正评价对象或评价者的行为。通过发挥反馈功能，学生评价活动可不断提高自身的合理性、正确性和有效性。学生评价的调节功能，是指通过评价结果的反馈，可以让评价对象了解自己发展方面存在的优势和不足，从而调整自己的学习行为。

为了更好地发挥学生评价的反馈和调节功能，江东区各个学校注重以下几个方面。首先，学校注重及时反馈评价结果和有关信息。其次，学校倡导平等协商的反馈和评价方式。评价者要和被评价者在平等、尊重和互惠的基础上，通过协商、讨论等不同的沟通方式参与评价活动，以获得最大的评价方面的效益，同时努力使评价活动成为评价者和被评价者之间相互交流学习的机会。

在现实中，如果评价者只通过期末考试或者毕业考试等考试形式，依据固定的评价标准或预设的目标对学生进行评价，那么这种评价实质上是一种绝对评价。在学生评价中单纯使用绝对评价存在三个不足之处。首先，这种评价回避了评价中隐含的价值问题，它没有回答评价目标确立的依据方面的问题。分数的高低并不能说明教育目标是否达成。其次，这种评价只重视学生学习结果方面的评价，而忽视了对学生学习过程的评价。评价者往往只要求评价对象或

学生提供问题的答案，而对学生如何获得这些答案却漠不关心。学校和教师对思维过程的评价明显不足。其结果导致学生重视结论，忽视得出结论的探究过程，不利于学生良好思维品质的形成，也不利于问题解决的灵活性和创造性的培养。再次，这种评价对于非预期结果无法进行评价，进而限制了学生个性的自由发展与全面发展。学校教育和教学过程中充满偶然性，学校教育和教学的结果并非完全可预期，对非预期结果的否定一定意义上否定了教育过程的丰富多彩的个性特点。

在实施素质教育和新课程的过程中，江东区中小学确立了以改进与激励功能为本的理念，突出学生评价的发展功能，消除过分强调甄别与选拔功能、忽视改进与激励功能的想法与做法。在学生评价中，不仅关注学生的学习结果，而且关注学生的学习过程，将总结性评价与形成性评价有机地结合在一起。学生成长过程成为评价的组成部分有利于发现学生的特长、展示学生的才华。

学生评价是事关各方的大事，它包含以下四个方面的作用。

首先，学生评价有助于学生把握学习的起点和教师确定教学策略。对学生而言，学生在学习时要有相应的知识、技能和能力作为学习的基础，他们也要以一定的学习积极性和学习习惯作为学习的准备。通过学生评价，学生本人可以在学习特定的课程内容和完成特定的学习任务时对相关的知识、技能、学习态度、习惯和方法有一个比较全面和准确的了解。对教师而言，通过学生评价，教师可以了解学生学习方面的基本情况，并据此采取有针对性的教学策略，必要的话可以采取积极的补救措施，以使全班学生得到顺利的发展。

其次，学生评价有助于学生改进行为表现，教师改进教学活动。在教育教学过程中，人们往往更注重形成性评价的作用。恰当地运用形成性评价，对学生和教师来说都受益匪浅。对学生来说，依据形成性评价所提供的反馈信息，学生可以对自己过去的行为表现作认真的反思，并在此基础上及时调整学习策略，不断改进自己的学习行为。

再次，学生评价有助于学生了解学习中存在的困难，有针对性地解决问题。学生在学习过程中必然会产生这样那样的困难。仅仅责怪学生是不合适的。学生评价有助于帮助他们查找学习困难的真正原因，并使学生针对所存在的问题和原因，采取有针对性的措施，取得良好的效果。

最后，学生评价有助于学校和教师全面地了解学生的发展状况。在一个学习阶段结束后，学校和教师都需要对学生的整体发展状况有一个全面的了解，这是对教育质量的最好检验。通过学生评价学校和教师可以了解到学生发展的质量方面的实际情况，进而了解学校和班级教育质量方面存在的问题，并通

过分析相关的情况，为学校和教师作出教学和管理方面的决策提供必要信息，以便作出科学的教育教学决策。

（二）学生评价的基本类型

克龙巴赫将学生评价分为最佳表现的评价与通常表现的评价两种类型。所谓最佳表现是指学生在动机得到充分调动的情况下，所能达到的最好表现。最佳表现的评价旨在判定学生的潜能或实际学习成果，能力倾向测验和学业测验就属于这类评价。能力倾向测验旨在预测将来学习活动的成功情况，而学业测验旨在说明过去学习活动的成功程度。所谓通常表现的评价，是指用于判定学生的兴趣、态度等个性素质的活动，它旨在获得常态下学生的典型反应。观察与日常行为记录是最常用的技术。

按照评价在课堂教学活动中的作用的不同，人们可以将学生评价分为定位性评价、形成性评价、诊断性评价、终结性评价等四种类型。

定位性评价又称为安置性评价、预备性评价。它主要是在特定的教学活动之前，判定学生的前期准备，它旨在了解学生是否已经掌握了参加预定教学活动所需知的知识和技能。就教学活动而言，安置性评价的目的是确定教学顺序的情境和合适的教学模式，以便使学生获得最大的效益。

形成性评价主要用于检查学生的进步情况，为师生提供有关学习成败的连续的反馈信息。反馈给学生的信息对成功的学习起到增强的作用，它同时也为学生指出了需要改正的错误。

诊断性评价就是复诊，它侧重于对学生学习中屡犯错误的深层原因的调查。诊断性评价主要涉及那些用形成性评价没有解决的学习困难，它旨在寻找出这些问题的原因，并进行全面和详细的处理。

总结性评价是对教学目标达到程度的判断。总结性评价有助于提供教学目标适切性和教学策略有效性方面的信息。尽管总结性评价的主要目的是评定学生成就的等级，但它也为课程和教学提供相关信息。

五、江东区中小学学生评价探索

江东区中小学学生评价探索包括学期和学年总结性评价改革、中小学学生评优改革、基于档案袋评价的过程性评价、基于实践活动和指向行为表现的学生评价、基于课程实施的学生评价。

（一）中小学学生学期和学年总结性评价的改革

中小学学生学期和学年总结性评价改革主要包括成绩报告单的形式和内容改革、学生评语改革、以活动评价代替书面测查和书面评语的改革。

1. 成绩报告单的形式和内容改革

期末评价内容应当能全面反映一个学期以来学生学习的情况。期末评价是一种总结性评价，总结性学生评价是在某一教学阶段或在某一门课程结束时进行的教学评价，其主要目的是给学生评定成绩，考查学生在某一阶段或某一课程结束时的学习效果。总结性学生评价是教育评价的一个组成部分。

总结性评价是对教学目标达成程度的评价。总结性评价能够搜集和了解各个教学阶段中学生掌握具体教学目标的情况，测查的是一个较长时段最后的学习结果。总结性评价能够鉴定、甄别学生的学习水平，说明学生学习进步和努力的状况，对学生的学习成绩进行比较。总结性评价具有三个特点。第一，评价内容相对完整。总结性评价是一个学期结束后的学习评价，它要评价一个时段学校达标情况，测查一个时期学生的学习结果。第二，总结性评价要有较为充分的依据。总结性评价要有一定的效度和信度，保证根据测评结果作出的推断是客观的和适当的，保证依据测评结果对学生的鉴定和甄别是公正的。第三，总结性评价是一种结果性的评价。它必须全面地测评一个时段学生各个方面的进步和发展。

人们对传统的百分制评价方式的利弊得失及其矫正方法要客观地加以分析。在 20 世纪 90 年代中期以前，我国中小学在学期中间和学期结束时举行的考试中，往往采用百分制。在给家长的成绩报告单中，往往标明各门课程的考试成绩，并附上简要的评语。百分制是指用 0～100 分中的某一个分数来表示学生的考试成绩的好坏的做法。为了使用百分制，教师在编制试卷时，便要根据各试题的难易程度分配分数，标明各试题的分数，并规定各题的记分和扣分的办法。在阅卷时，教师逐题按规定评分，然后得出总分。百分制主要是涉及学生学业成绩方面的评价制度，它有利于精确地记录学生的学习成绩，但它也易于造成教师、家长根据分数对学生进行排序的做法，也容易产生过分计较分数的倾向。长期以来百分制在我国基础教育学生评价中基本上处于一种“独尊”的位置。

在基础教育中单纯采用百分制模式具有一个不足之处，即内容单一。百分制有一定的适用范围，它对于学科课程的学习特别是认知方面的学习结果的检测具有重要的意义，但对于学生的非认知因素诸如个性、特长、爱好、兴趣、情

感、意志、品德、能力的检测就比较难以进行。以书面考试为主要载体的百分制评价在评价方式方法上手段比较单一。书面考试及百分制测评主要是一种定量评价，评价方式主要是单一的考试方式，测查的指标主要是单一的分数的形式。以书面考试为主要载体的百分制评价在评价功能上也有缺失，百分制评价方式除了鉴定的和选拔的功能得到比较充分的发挥外，其他评价功能的发挥相对来说有所欠缺。百分制评价方式易于使学生处于被动参加考试和接受评价的境地，学生在评价过程中处于穷于应付的状况。

等级制可以分为及格和不及格两级，好、中、差三级，上、中、下三级，优、良、中、劣四级，优、良、中、及格和不及格五级，优、良、中、合格、继续努力等五级，上述等级也可以用数字或字母来表示。等级的确定有两种方法，一是按特制的等级量表评定学生的学习成绩的等级，另一种是将考试卷相互比较，选出每级试卷的样卷，然后参照各级样卷评定其余试卷的等级，最后再进行必要的调整。等级制有避免分数至上的优点，但每个等级的评价有时很难制定得非常科学，最后人们还是依据分数来判断，它只能模糊地反映学生的学习情况。

百分制的模式有几个变种。诸如，单一的百分制，百分制加操行评语，百分制加名次，百分制加名次再加操行评语，百分制、名次、操行评语的组合。

20 世纪 90 年代末，义务教育阶段学校主要采用等级制加评语的方式对学生进行评价。

在实施素质教育以前，人们采用旧的成绩报告单。由于受应试教育的影响，旧的学生成绩报告单明显暴露出一些弊端，即偏重智育、偏重考试科目、偏重分数。人们过分强调分数，把分数的作用抬到一个不恰当的地位。成绩报告单是评价的终极形式，它反过来又影响着现实的评价过程。由于在评价中存在重结果轻过程的误区，使得成绩报告单又成了教育评价的指挥棒，扭曲了评价功能。

在实施素质教育的条件下，人们必须改革成绩报告单，将这种扭曲纠正过来，发挥评价的正确的导向、激励和调控功能。成绩报告单的编制和试行，不仅涉及成绩报告单的改革，更是建构素质教育评价体系的起点。

近年来，江东区对学生成绩报告单进行了改革，改革的主要举措包括以下四条。

首先，在成绩报告单的内容上，体现评价的全面性。过去的报告单只注重考试成绩，只反映科学文化知识的掌握情况，即使在科学文化知识方面，也只重视分数。而现在的成绩报告单将学习动机、风格和兴趣等方面予以反映，并根据素质教育的现实要求，将各项素质都反映在成绩报告单上。

在成绩报告单的结构和内容上，体现评价的发展性。成绩报告单的内在框架主要由身体素质、心理素质、思想道德素质、科学文化素质、审美素质、劳动技术素质和在校活动的表现等方面的内容组成，较为客观地反映学生各种素质的发展情况。对学生的评价采用等级制的形式，具有较大的灵活性，特别是采用今后还需努力的说法，对学生来说具有明显的激励的作用。学生评价是一种教育活动，整个评价过程是动态的过程，教师注重用发展的眼光看待学生，学生的主体作用体现在评价的过程中，而不单是结果的呈现形式上。

在成绩报告单的具体指标的呈现上，体现操作化的特点。所谓体现评价的操作化，就是要把评价目标转化为可以操作的、可以测量的行为指标。教师将成绩报告单的基本框架转化为可以具体实测的指标，将指标用行为指标来表示。指标的细化和操作化有利于教师和学生进行较为直观的认识和价值判断。

在评价的栏目设置和评价方式上，体现评价的人文性。为了充分发挥评价对学生发展的激励作用，成绩报告单的使用以正面评价为主，以积极鼓励为主。东柳小学的成绩报告单设置"教师寄语"、"爸爸妈妈的话"、"学得好的科目"、"学得有进步的科目"、"学生的自我评价"等栏目，真正体现了这一基本思想。通途小学的成绩报告单设置了许多有特色的栏目，包括"我的风采卡"、"文明小天使、文学之星和其他"、"兴趣爱好"、"健康小档案"、"班主任寄语"、"我对爸爸妈妈说"、"爸爸妈妈对我说"等栏目。

(1) 东柳小学成绩报告单形式的变化

东柳小学的成绩报告单包含三个主要的学生素质发展领域，即学生的思想道德素质、科学文化素质和身体素质发展。思想道德素质主要见之于思想道德行为表现，包括十个项目，即爱祖国，爱国旗；敬师长，孝父母；爱生活，有理想；爱学习，爱劳动；爱集体，乐助人；讲文明，讲卫生；讲诚实，明是非；讲节俭，惜能源；守法纪，讲公德；爱公物，爱绿化。十个项目分学期进行总评，评价的等级分为优、良、合格、还需努力。科学文化素质包括各个科目的测评，主要科目包括思品、语文、数学、外语、音乐、科学、美术、电脑、特色课程、体育技能、特色考级。每一个学科又细化主要内容，诸如语文的评价内容包括基础知识、听说诵读、作文、书写。评价的等级分为优、良、合格、还需努力。

(2) 通途小学的学生成绩报告单的变化

通途小学的学生成绩报告单的形式别具一格。就各门学科的学习状况而言，通途小学设计了九门学科的表格。品德包括情感态度和行为表现两个方面。语文包括基础知识和口语交际、阅读、练笔、书写等五个方面。数学包括基础知识和计算、用数学三个方面。英语包括基础知识和口语两个方面。音乐包

括音乐素养和歌唱两个方面。美术包括绘画技能和工艺制作两个方面。体育包括体质健康和运动技能两个方面。科学包括基础知识和实验操作两个方面。电脑包括基础知识和操作能力两个方面。最后一个部分为综合表现,它包括活动过程和学习态度两个方面。评价的等级分为优秀、良好、合格和加油四个方面。

2. 江东区中小学学生评语改革

1999年以前,在每学期给学生的学习成绩报告单中,教师都会给学生写评语,但评语往往成为学生评价中的“鸡肋”。评语流于形式,内容空洞,语言生硬,思想滞后,教育效果甚微。

陈桂生曾经主持过一项“教育性评语研究”的课题,课题小组通过抽样调查的方式对某小学四个班级的原有评语进行了实证研究,发现最突出的问题是以往的操行评语中,词语的重复使用率之高令人吃惊。其中一个班级,共有52名学生,52份评语,所有评语共用463个词语。其中,被使用最多的11个词语分别是尊敬老师、团结同学、遵守纪律、上课专心听讲、希今后戒骄戒躁、争取更大进步、按时完成作业、学习态度端正、学习成绩较好、积极参加各项活动、劳动积极、有集体荣誉感。这些词语使用频率总和为312次,占全班评语总词语个数的67.5%。评语中存在的突出问题有四个。第一,评语均采用“该生”的提法,主要面向家长写,而非面向学生写,对学生来说缺乏教育意义。第二,在评语中,偏重对学生的行为评价,忽视对学生的个性的评价。第三,评语没有因人而异,几乎用统一套路写,不同学生之间没有多大差异。第四,评语缺乏真情实感,对学生学习和发展的细节没有描述和分析。①

教育部颁布的《关于积极推进中小学评价与考试改革的通知》指出:“评语应在教师对搜集到的学生资料进行分析,并在与同学、家长交流、沟通的基础上产生。评语应多采用激励性的语言,客观地描述学生的进步、潜能以及不足。同时要制定明确、简要的促进学生发展的改进计划,帮助学生认识自我、树立信心。”

江东区近年来采用新的评语方式的实践和研究取得了一定的成效。

3. 以活动评价代替书面测查和书面评语

在以活动评价代替书面测查和书面评语方面,太古小学作了积极的尝试,这所学校开展了学生成长嘉年华评价活动,提供了独特的学期和学年末的总结

① 陈桂生主编:《到中小学去研究教育:“教育行动研究”的尝试》,华东师范大学出版社2000年版,第161页。

性学生评价的崭新做法。

自2006年开始，太古小学每年均开展成长嘉年华评价活动，对小学全体一年级学生进行学期末的总结性评价。

新课程实施对评价也提出了新的要求。学校要全力关爱学生的愉快发展，运用多种有效的评价手段，为学生的学习创设一个和谐的评价环境。学校有必要改变一张考卷、一个尺度的考试方式，实现考试方式的多样化，让学生的个性发展有足够宽阔的自由空间。学校也有必要切实减轻学生的学业负担，让学生无拘无束地享受生命成长的喜悦。

在学生评价中，学期结束的评价对学生来说具有特别重要的意义。改进学期和学年结束时的学生评价具有重要的引领整个学校的相关评价工作的作用。在每学期开学初，太古小学设计了成长嘉年华评价活动的操作方案。此项评价活动的参加者为全体一年级学生及他们的教师和家长。学校设计了表格，表格所反映的内容包括语文等七个学科，每一个学科包括若干个项目以及对每一个项目规定考查要求和方法，评价结果为金银铜三个等级。

学生评价的内容包括以下七个模块。

第一个模块为语文雨丝园，考查的内容包括猜一猜，即猜谜语；认一认，即读词卡；说一说，即连词说话。

第二个模块为学术智慧园，考查的内容包括算一算，即口算；摆一摆，即摆七巧板；编一编，即看图编题。

第三个模块为品德与生活园，考查的内容包括整一整，即整理书包；看一看，即了解四季；解一解，即解决生活中的麻烦。

第四个模块为体育健身园，考查的内容包括跑一跑，即带足球跑；跳一跳，即跳绳；投一投，即投毽子。

第五个模块为美术工艺园，考查的内容包括剪一剪，即剪纸；折一折，即折纸；捏一捏，即捏橡皮泥。

第六个模块为英语快乐园，考查的内容包括唱一唱，即唱英文歌曲；读一读，即读英语单词；说一说，即简单的英语会话。

第七个模块为音乐歌舞园，考查的内容包括唱一唱，即唱歌；念一念，即念节奏；奏一奏，即奏器乐。

每一个单项的考查内容分为三个等级，最好的等级为金奖，中间的等级为银奖，最后的等级为铜奖。

就活动的实施步骤而言，学校首先设计好成长嘉年华评价方案特别是确定评价内容，然后学校向学生发放报名表和汇总表，报名表包括班级、姓名和学

号，及学科、项目和学生所选项目的名单。然后，学校再向家长发放《告家长书》。在规定的日期里，学校举行评价活动，由教师和家长担任评委，学生在家长的陪同下依此接受考评，评委当场给予评价。评价分为三个等级，即金、银、铜。在活动结束后，学校给获奖的学生发放奖品。

家长和学生对这种评价活动反映很好。一个家长说："这次嘉年华评价活动采取寓教于乐的方式，很受学生的欢迎。它既无考试的压力，又能真实地测试学生所学，而且家长也能直接看到自己孩子的优缺点。"另一个家长指出："这种测试方法，让孩子在轻松的环境中进行，不会对考试产生压力和紧张感，能让孩子产生兴趣。"还有一个家长说："通过这次活动，让家长知道孩子在学校各个学科方面的情况，知道孩子存在哪些不足，了解孩子哪些方面的教育需要加强，为我们家长在以后的教育中作出正确的选择提供了参考依据。"

（二）中小学学生评优改革

学生评优的传统形式是三好学生评比。三好学生评选活动反映了我国教育方针的具体内容，长期以来在引导学生德、智、体全面发展方面起到了积极的作用。但是，在改革开放后的一段时期内，许多学校受应试教育倾向的影响，重智轻德，三好学生的评选在相当程度上走入误区。

随着素质教育的深入发展，三好学生的评选活动也面临进一步改革的挑战。

三好学生的概念和评价存在一定的局限性。首先，三好还不足以体现素质教育的目标和要求。现代社会需要的人才除了传统意义上的三好以外，还应该具备其他一些符合时代要求的素质。比如对学生独立性、主动性、创造性等个性特征的要求，比如对学生实践能力、信息采集与处理能力等能力特征的要求，比如对学生开放的胸怀、环保意识、交往能力、审美能力等方面的要求。在评选三好学生过程中，实际结果是对一小部分学生予以鼓励，而对绝大部分学生则予以否定和淘汰。评选三好生对很多人来说是一个可望而不可即的事情，如果评选不公平，则负面效应更大。

江东区一些中小学对三好学生评比进行了改革。改革的形式主要包括"星级学生"评比和"新三好学生"评比。

1. "星级学生"评比

江东区的一些学校开展"星级学生评比"。下面以第二实验小学为例说明此项评比。

第二实验小学尝试对"三好学生"评比进行改革，以"三星级学生、二星级学

生、一星级学生”取代“三好学生”的称号。经过学校领导、教师、学生的共同努力，逐步实现了星级学生由评到争的转换。这一转换旨在突出时代性、过程性、基础性、全员性和发展性等评价原则的现实要求。学生评价的目标在于给每一个学生正确选择和利用可能性的机会，鼓励和肯定每一个学生，促进每一个学生的健康全面的发展。

第二实验小学确立了学习、品德和身体素质三个方面的争评目标，在传统的德、智、体评价内容的基础上拓展了评价的范围和内容。在学习方面，第二实验小学利用档案电子化评价积累学生的日常表现的过程和结果方面的记录。

争评包括了各科历次单元考试成绩、期中和期末考核成绩以及学生在各科学习品质和水平上的综合表现。在语文学科里，就包含了“课堂表现、作业整理、阅读积累、交流表达、识字写字、阅读、写作、口语交流”等八项。学期末由教师和学生互相评价，档案电子化评价系统自动生成综合的总评结果，纳入到星级学生评价的一个方面里。三星级学生的争评目标规定，语文、数学和英语的成绩必须为优秀，其他学科的总评允许不超过两门学科的成绩为良好。

就品德方面的评价而言，结合学校开展的德育课题研究，学校引导学生在忠、诚、孝、礼、勤等五个方面积极争取在家做个好孩子，在校做个好学生，在社会做个好公民。各个年级段的评价形式和内容均符合学生的年龄特点，根据每日的表现，一月评选一次钻星级学生、金星级学生、银星级学生。一个学期综合评定一次。学期末总评为钻星级学生，且各科课堂表现皆为优秀的同学，就符合三星级学生的条件。品德评定的目的在于养成学生良好的文明礼仪习惯，培养高尚的道德品质，为今后的学习和工作打下基础。

就身体素质而言，学校的评选方案要求学生在“视力、身高、体重、体育综合素质”等方面的综合评定为良好以上，方才具有争评的机会。

星级学生评比从以上三个方面提出了具体可争取的、可测评的要求，每一个同学可以对照要求，积极争取评选星级学生。他们再也不用受名额的限制，只要达到要求就可能评上星级学生。

同时，为了激励更多的同学参加争评活动，除了对三星级学生提出明确的要求外，学校还设立了二星级学生和一星级学生的争评目标和要求，它们的要求依此降低。扩大争评的范围有利于同学们体验到进步的快乐和成功的喜悦。

为了进一步弥补星级学生评比对学生个性发展方面的一些潜在的限制作用，学校还从学生个性发展的角度，设立了“冰心奖、华罗庚奖、健儿奖、英语奖、徐悲鸿奖、爱迪生奖、星海奖、王羲之奖、电脑奖”等单项奖，以鼓励在语文、数学、书法、体育、英语、科技、绘画、音乐、电脑等方面有突出表现的学生。

第二实验小学的星级学生由争到评的转换,真正改变了评价方式,即由“由优而奖”的评价方式变为“因奖而优”。学校从三好的角度将三好的概念具体化,把学生全面发展的要求具体分解为学生个性发展的不同层面,把争取当三好学生的机会还给学生,充分体现“以学生为本”的科学发展观的要求。星级学生评比是一项富有人性化意义的举措,自实施以来,受到了广大教师、家长和学生的普遍欢迎。

2. “新三好学生”评比

黄鹂小学开展“新三好学生”评比活动。“新三好学生”的评比建立在德育千分卡制度的实施的基础之上,其评比条件为:(1) 在班级中有一定威信,能协助班主任做好各项班级工作,尤其是当教师不在的时候,敢于主动站出来,负责处理各项事务;(2) 具有较强的责任心,具有一定的自我管理能力;(3) 待人诚恳、自然、大方、热情,关爱同学、尊敬长辈;(4) 有较强的集体荣誉感,能积极主动完成各项工作,热情参与学校各项活动,乐于为他人服务;(5) 视校为家,爱护公物,热爱劳动,自己的事能自己做;(6) 自觉遵守学校各项规章制度,无违反纪律和扣分记录;(7) 上进心强,学习认真,各科成绩优良,体育必须达到“良”。

(三) 中小学基于档案袋评价的过程性评价

众所周知,学期和学年评价是一种总结性评价,学生评优是一种选拔性评价,而档案袋评价则是过程取向的,它注重学习过程中的点点滴滴的进步。

江东区中小学积极开展档案袋评价,使学生评价贯穿于整个学习和发展过程中。

档案袋评价是 20 世纪 90 年代在美国兴起的一种新的学生评价方式,旨在使学生收集某一个时期和特定领域的学习过程和学习成就的资料,并进行分析,以帮助学生了解自己的发展状况的一种评价方式。档案袋评价有助于学生积极参与教育教学活动,促进自我表现,增进自我表现认识,促进学生与教师的沟通。

自 2003 年开始,江东区教研员组织教师编制学生成长档案袋。档案袋由班主任管理,学科教师配合并共同指导学生使用。在开始阶段江东区组织教师设计和使用“结构型”的档案袋,这种档案袋包括 32 个主题,内容是按照新课程理念和教材内容编制的。

一年级学生档案记录内容包括:通用部分(可爱的我、小松柏快长大、满载而归、心灵对白)和学科部分(语文包括识字集锦、日积月累、绘画日记。品德与

生活部分包括亲亲一家人、生活ABC。数学部分包括我的数学作品、我的数学成绩、身边的数学。音乐包括百花园、留声机。美术部分包括画廊、小作坊。体育部分包括体验健将、体育课学生成绩评价表）。

在结构型档案袋的编制的过程中，教师要花一定的时间向学生介绍档案袋及操作要领，师生根据教学与学习情况定期开展学生之间的交流和互评。每一个学期至少举行一次教师、家长和学生之间的交流和成果展示。在这一阶段，江东区积累了以下经验。第一，区教研室在教研活动中重视评价和探讨，开展相关研究，它对帮助教师理解和掌握档案袋，引领教师正确指导好学生完成成长记录，发挥了积极的作用。第二，全区整体推进，有助于推动教师重视改变单一的量化评定和总结性评定，转而对质性评价开展有益的探索。教师开始重视学生成长过程，重视对教学过程的研究。第三，在关于档案袋使用的问卷调查中可知，统一的档案袋的评价也存在一些局限性，例如预设的主题板块过于笼统，难以展示学生的个性。档案袋的功能在学科评价上有局限性，它更适合语文、美术和科学等学科评价，而对数学、音乐和体育等学科不太合适。

第二实验小学开展小学生综合素质电子化评价，颇有特色。

自2002年开始，第二实验小学开展了小学生综合素质电子化评价的实践研究。学校吸取了学生档案袋评价的成功经验，凭借江东区作为全国信息技术实验区的现代信息技术优势，对学生的档案袋评价的形式作了较大的改进，将原本学生评价资料的收集袋变为通过计算机软件进行数字处理，实现评价网络与家校通通讯平台的有机结合，为家长、教师和学生创设了一座能有效促进家校之间沟通的空中桥梁。

第二实验小学自行开发的小学生综合素质电子化评价的主要内容涉及10个模块。

第一个模块涉及基本信息，它包括学生的姓名和照片、个人简介、家庭信息等资料，对于隐私性的资料具有隐藏功能。

第二个模块涉及科目管理，它包括对每一个年级都有的科目进行存储。在学生年级变动后，自动进行科目的变动。

第三个模块涉及成绩管理，它包括学习能力评价，对学生的各门学科进行学习水平、学习品质以及各项检查成绩的数据记录。

第四个模块涉及荣誉管理，它包括对学生获得的各项荣誉进行存储展示，进行激励性评价。

第五个模块涉及作品管理，它包括学生的文章、图画、歌曲、表演等各项作品的展示，以激励学生，发展个性。

第六个模块涉及健康管理，它包括对每一个学生每一个学期的身体素质和健康状况进行记录和提示，以关注学生身体发展。

第七个模块涉及德育管理，它包括过程性的德育评价，关注儿童健全人格以及良好品质的形成。

第八个模块涉及特长管理，它包括对学校特色英语、乒乓项目实施考级，对学生的英语和乒乓考级情况进行过程性记录，发展特色。

第九个模块涉及阶段性成果管理，它包括对每一个期末阶段进行一个阶段的小结，以此代替素质报告单，将过程中的有关数据自动进行总结，以展示学生的综合情况。

第十个模块涉及学籍管理，它包括学籍卡里的内容。

小学生综合素质电子化评价的实施步骤包括以下四个方面。

首先，学校构建评价平台。评价系统在操作界面上分为前台浏览和后台管理两个大的部分。系统通过输入用户名和密码认证，识别人员的身份，这样做的目的在于能够保护学生的隐私。为了关注全体学生，便于数据管理和浏览，学校在主页上给每一个班级设计班徽，网页将自动呈现对应班级的学生的姓名。为了确保学生信息的安全，学校只让任课教师、班主任负责自己分管范围的信息管理，做到各司其职，确保学生信息的安全性和可靠性。

其次，学校的电子化评价系统连接上“家校通”平台。学校建立自己的评价数据库，并顺利地实现了把数字化与信息化技术相对完美结合在一起的目的。教师可以在系统中自行选择需要联系的学生家长，进行短信发送。学生家长也可以根据系统设定的编码把短信发送到系统里，与任何一个任课教师进行联系。

再次，学校里的教师实施过程性评价。电子化和信息化的结合，使得教师可以把学生学习成绩、荣誉、特长等在第一时间里通过系统自动生成的方式发送给全体教师和部分家长。

最后，学校的相关人员实行简便的数据输入方式。大量的信息输入带来了工作量的剧增。一方面，学校充分挖掘家长的潜力，把学生信息、作品管理、特长管理、荣誉管理的权限让学生和家长共同拥有，充分调动家长的积极性，确保这部分信息的内容的真实性。另一方面，在软件设计中尽量考虑输入的便捷性。

第二实验小学的电子化评价的优势有五个。

第一，它提倡激励性的学习评价。在成绩管理方面注重各个学科的整合性和贯通性，鼓励学生活学活用。在课程学习目标方面列出学习品质和学习行为

两个方面的评价指标和评价细则，并结合手机和网络留言进行即时性的评语式的评价，及时发现学生学习中的闪光点和每一点进步。

第二，它提倡多种形式的个性培养。在学生的作品管理模块中，学生的各种各样的作品均得以展示，学生的成就欲望得到较好的满足。

第三，讲求德育的实效性。学校提出了德育评价的新模式，即以“三个方面和十个学会”为德育内容的主体，即在做人方面，学会爱国爱家、学会尊重他人、学会诚实守信、学会自信自强；在做事方面，学会遵守规则、学会友善合作、学会合理消费；在学习方面，学会主动学习、学会独立思考、学会总结反思。

第四，学校进行有针对性的特色教育。学生的特长管理充分体现了学校特色在学生身上的展现。英语和乒乓球是学校的特色项目，学校积极开展相关评价，使特色保持长盛不衰。

第五，学校设计富有创新性的阶段性成果证书。学校的阶段性成果证书包括学科成绩、健康状况、教师评语、英语和乒乓的考级、德育级别、荣誉等。

第二实验小学的小学生综合素质电子化评价的实施给学生工作带来巨大的变化。总的说来，其变化主要反映在以下五个方面。首先，学生的特长得到了较为充分的展现。小学生综合素质电子化档案评价方式使学生的各种各样的突出表现和荣誉完整地予以展示，从而形成了激励学生奋发向上的导向功能。其次，家校互动明显增加。评价系统和通讯系统的结合，有助于家长关注子女各个方面的深层次的发展，并及时了解情况，进行有针对性的交流，有助于家长增加对子女的评价的力度，用更多的时间来关注学生素质的发展。再次，期末总评自动生成，提高了评价的效率，节约了教师和学生投入评价方面的时间和精力。复次，它开辟了档案袋评价的新途径。纸质的档案袋评价方式是较为传统的评价方式。在网络技术迅猛发展的年代，实行电子化评价方式具有较大的技术优势。最后，教师的素质得到了提高。教师们在实践中真切地感到评价过程中把握尺度的重要性。广大教师都能巧妙地指出学生的不足，又不伤害其自尊心，努力唤醒学生的上进心，激励学生百尺竿头更进一步。

（四）基于实践活动和指向行为表现的学生评价

学生发展必须有一些具体的实践活动方面的载体。在十分松散的学校管理和教育教学的条件下，学生评价就易于流于形式，或者处于无人关注的地步，或者抓而不落实。因此，以丰富的实践活动为载体，为了实践、通过实践、改进实践的行动取向的学生综合评价具有积极的意义。

江东区中小学以丰富多彩的评价实践活动为载体，进行具有创新性的学生

评价，取得一些成功的经验。下面着重描述和分析四所小学的经验。

1. 以“争取奖章活动”为载体的学生评价

外国语实验小学开展了以“争取奖章活动”为载体的学生评价。

自2006年开始，江东区外国语实验小学开展了“步步高学生评价工程”。该工程旨在引领学生不断发展、健康成长。该工程以“学生争取奖章”为基础，以主题月活动为平台，以成长档案袋和学生素质报告单为媒介，以学校、家庭和社区的合作为途径，引导学生全面发展。

“步步高学生评价工程”的实施分三步走。第一步，学生积极参加争取奖章的活动。每一个学期设立每人最大限度为12枚奖章的目标，要求每一个学生积极参加争取奖章的活动。这一活动持续六年。第二步，学生自主申报单项奖。单项奖包括劳动小模范、知行小使者、艺术小精灵、体育小健将、服务小明星、文学小神笔、进步小雏鹰、外语小能手、科技小院士、网络小飞侠、个性特色奖。在通过同学的评议后，获得两项单项奖的同学，就获得被推评形象大使的资格。第三步，在通过教师、同学和家长的多方面的评议后，逐级推评产生班级与学校级的形象大使。系列活动结束后，在放假的仪式上，学校隆重地给各项荣誉的获得者以宣传和表彰，让学生获得“踏踏实实登高台，无限精彩在眼前”的成长体验。

“步步高学生评价工程”内容丰富，凸显个性。争取奖章活动重在促进学生素质的全面发展。单项奖评比注重发挥学生个性特长，形象大使评比则注重树立身边的榜样，确定奖章的数量和类别反映了素质发展的基本导向，学校设计了爱国章和孝心章等，强化了形成品德的德育。学校设立健体章和游戏章，强化了提高身体素质方面的体育。学校设立了巧手章和艺术章，强化了提高审美素质的美育。学校设立自理章，强化了提高劳动技能的劳动技术教育。学校设立了母语章、英语章、神算章、网络艺术章等，强化了提高智力的智育。在设计章的内容时学校还根据学生的年龄特征，确定不同年级的争章要求。就网络艺术章的具体要求而言，学校对一至十二年级的学生提出了不同的要求，它们依次是：能访问学校的网站和班级博客；能用拼音打字，并能在班级博客上面留言；会注册博客，并发表日志；发表的日志数量达到20篇；能利用论坛、博客进行学习，并与其他老师和同学进行交流；会用电脑画简单的画；能自己用电脑制作一份图文并茂的小画报；会制作一份精美的电子画报并发电子邮件给好朋友；会利用搜索引擎查找所需要的资料，完成一个标志性的设计；从网络查找资料，并撰写一份旅游计划书；制作一份毕业纪念册；能编写一段程序指挥机器人完成一个任务。

为了使争章活动丰富有趣，依据十二个年级的序列，学校从中西方的经典卡通动物形象中选取了学生最喜欢的十二种卡通形象命名等级，它们分别是麦兜级、史努比级、锦鸡级、美猴级、羚羊级、骏马级、金蛇级、飞龙级、玉兔级、乖乖虎级、神牛级、米奇级。每一个月份所争的章也不同，九月份为礼仪节，章为礼仪章；十月份为感恩节，章为孝心章；十一月份为科技节，章为巧手章；十二月份为英语节，章为口译章；三月份为环境节，章为环保章；四月份为运动节，章为健体章；五月份为成长节，章为服务章；六月份为童心节，章为游戏章。

“步步高学生评价工程”倡导个体自评、同学评、教师评、家长评、社区评。学校为每一个学生设计了一本《争章手册》，让每一个奖章整整齐齐地展示在手册里，帮助学生寻找自信的支点。家长、教师和学生一起制作和整理反映成长印迹的《学子成长记录册》，里面以各种形式记录着孩子在成长过程中难忘的一幕幕，诸如一件成功的作品、一次认真的作业、一篇优秀的作业、一篇优秀的作文，学校也发放给每一个学生一份《学子成长素质报告单》，里面搜集和反映学校的综合评价，也写着老师和同学的话以及爸爸和妈妈的话。

2. 以争取“风采卡”为载体的学生评价

通途小学引入风采卡这一物质手段，对学生进行直观的、感性的评价。

自 2007 年 9 月起，通途小学开始实施“风采银行”评价制度。“风采银行”评价制度是由学校的全体教师通过使用“风采卡”的方式对全体学生学习和生活中的行为表现方面进行评价。该评价体系旨在将学生的德、智、体诸方面的发展纳入学生评价体系，形成促进学生积极参与评价、促进个体发展的良好氛围。

通途小学“风采银行”评价制度的设计理念包括以下四点：播种文明思想，成就文明行为；播种文明行为，成就文明习惯；播种文明习惯，成就文明性格；播种文明性格，成就文明人生。

通途小学“风采银行”评价制度的建立和完善旨在通过“风采卡”的发放，激发学生乐观向上的道德内驱力，调动学生积极向上的动力，培养学生良好的文体综合素养，提升文明校园的文明含量。所谓文明，既包括道德层面的讲文明礼貌，也包括人的基本素质层面的文明的内涵发展，它集中反映人的整体素质状况。通途小学提出了一个鲜明的口号，即“拥有风采卡，自豪我全家”。

通途小学“风采银行”评价制度实施的具体规定和办法包括以下 8 个方面。

第一，在课内外设立与德育、智育、体育、艺术、创新等方面全面对应的通途小学“风采卡”，卡的种类主要有德育卡、语文卡、数学卡、英语卡、科学卡、体育卡、艺术卡、实践卡八类。学生积累一定数量的“风采卡”后，就可以得到银行储

蓄卡里的储蓄盖章。

第二,通途小学的“风采银行”设立总行和分行。总行由大队委员直接管理。每一个班级设立分行,开辟“风采银行”排行榜,张贴在教室后面的墙上。各个班级选出两名学生任分行行长和副行长,行长负责敲章,副行长负责收卡、分类、并交给总行。

第三,确定“风采卡”的发放方式。通途小学“风采卡”使用范围限于校内。为了体现学科特色和控制全校发行的风采卡的总数,并让每一个班级里的学生有相对公平的获奖机会,根据每周语文、数学的课时量差不多是其他学科的两倍的事实,规定语文、数学学科每一位任课教师每一个班级每一个学期拥有400张卡,其他学科每一个任课教师每一个班级每一个学期拥有200张卡。

第四,学生凡取得任意三张卡,就可以到分行换取一枚通途小学风采储蓄章,敲于风采储蓄卡上。

第五,总行每一个学期开放两次,期中和期末各一次,每次开放时间为一周。分行每周营业一次,时间可以自己定。

第六,学生根据储蓄卡上的章数,换取喜欢的礼品。学校的排行榜期中、期末各公布一次。

第七,学校根据通途小学风采储蓄章的数量,评比出风采好少年,不再以名额分配的方式进行评比。

第八,凡累计积分达到全校前50位的同学将享受以下优惠条件:得到学校颁发的一张喜报;学校将提供一次活动展示的机会;得到学校的一份奖励;可以参与大队部组织的社会活动;成为通途小学风采会员,加入通途小学风采小队;拿到(除了必考课程外)每一种风采最高数额者可以免考对应学科。

为了更好地搞好通途小学“风采银行”的相关工作,学校加强以下三个方面的制度建设。

学校开设《通途风采》这一校报专栏。人们利用专栏向全体师生宣传通途风采银行评价制度,突出“拥有‘风采卡’,自豪我全家”的理念;让家长也参与到相关的评价制度建设工作中。在德育卡的争卡标准中,设立在家的优异表现的项目。连续得到父母5次表扬的学生就可以得到德育卡。

学校开设了小青虫广播。小青虫是学校校园里最有影响的新闻媒体。学校向学生宣传落实通途小学“风采银行”评价制度,突出“争取风采、铺设成功通途”的理念。

学校举办了通途小学“风采文学社”,这是学生交流争卡故事的平台,它有助于大家分享成功的快乐。

通途小学“风采银行”评价制度实施两年来取得了积极的成效。

第一，学生学习更趋于主动。学生的学习具有更多的乐趣。通途小学“风采银行”评价制度充分尊重学生的主体意识，大大促进了学生的学习和发展的主动性、积极性的发挥。

第二，学生对自己形成了更为客观和务实的认识。学校开展的“风采银行”评价制度使学生能清楚地知道自己的优点和进步，学生形成较为清楚的自我概念，并形成更强的自信心。有一个同学平时比较自由散漫，对学习经常呈现一种漠不关心的态度，但在实施风采银行评价制度后，他的态度有所变化。有一次在教室里他把书包全翻个遍找某个东西，教师一问他，才知道他是在找风采卡。教师看到这一情景，就抓住他的心理变化，开展耐心的思想教育，使学生明白风采卡的获得主要靠平时点滴的努力。这个学生的主体意识被唤醒，自此以后，他较为自觉地遵守纪律、刻苦学习。

第三，学生的个性得到了较好的发展。通途小学“风采银行”评价制度涉及德育、语文、艺术、科学、体育等所有学科。在该评价体系中，学生既可以全面地发展，也可以根据自己的特点在某些学科上有所突破。最后储蓄卡上章的数量的多少所体现的评价结论是对学生总体表现的记录。每一个学生可以积极发挥特长，此举有助于培养学生的兴趣爱好。一个学生在作文里写道：“风采卡在激励着我。我变得敢于主动举手了，做事也更有信心了。”

第四，“风采银行”评价制度使学生悦纳自我，愉快地学习。“风采银行”评价制度较好地体现了激励机制的作用，风采卡具有两个优点：它是物质的激励方式，因为学生拿在手里是实实在在的漂亮的风采卡，到了期中和期末，学生能拿风采卡换一定的奖品；它也是精神激励的载体，因为学生看重拿卡的过程和由此而来的满足感。当学生高兴地欣赏手中的卡片时，其实也是对自己的一种欣赏，是对自豪感的确立。获得卡的过程能使学生悦纳自我，他们对学习也会产生新的认识。特别是对于低段的小学生而言，他们对学习目的的认识还不十分明确，这种外在的推动力是巨大的，它易于使学生更爱学习、快乐地学习、主动地学习。“今年我争取拿到 55 个卡！”周洋自豪地说。她去年拿了 45 个卡，今年她提出了更高的目标。她希望通过自己的努力到“风采银行”户头去兑换一个排球。学校的学习过程变成一个富有目标和充满挑战的过程。

第五，通过学生的争卡活动，教师更用心地去思考教育教学过程和方法，改进实际教育教学工作。教师们各显神通，妙计不断，为的是更好地发挥评价的有效性，让孩子体验成功的快乐。一个美术教师在案例分析里写道：“美术风采卡的使用现在已经成为一种有效的课堂教学辅助评价系统，学生开始重视自己

在课堂里的表现。而这样重视的结果不同于以往教师仅仅在口头上反复强调所形成的结果，课堂管理和评价变得更外显化和实在化，学生也因此得到了完整的评价。"另一个教师说："风采卡的发放对学生管理和评价工作起到了立竿见影的作用，特别是在对学生的一些不良行为习惯的监督方面，作用更为明显。风采银行评价制度起到了不张扬而声名远播、不怒而威的作用。"

3. 以争取"中山 OK 币"为载体的学生评价

中山东路小学建立和完善"中山 OK 币"评价制度，也有一定的特色。

自 2007 年 3 月开始，中山东路小学开展了旨在争取"中山 OK 币"的学生品德评价工作。该项评价是全体教师对全体学生的日常表现予以评价的一种制度。

"中山 OK 币"评价制度设立的目的是对学生进行多元化评价，让学生在点滴的成功中感受到成长的快乐。学校对学生的点滴成绩和进步以"中山 OK 币"的形式予以反馈，真正体现为每一个学生定做一把尺子的多元评价观，以充分彰显学生个性。

之所以建立"中山 OK 币"制度，出于以下两个方面的理由。

第一，有些学生特别喜欢收集卡，他们喜欢收集三国人物卡、卡通小精灵等。为了收集这些卡，学生有时会费尽心力。因此，学校教师在教育教学过程中利用学生的这一爱好和心理特点，采用给予物质化的小货币的形式，对学生好的行为予以激励，具有可行性。

第二，为了改进德育评价工作，使学生品德评价具有实效性，学校也有必要采取简便灵活的评价方式。2007 年以前，中山小学也开展"星级学生"评价和阶段性的德育评价，但这些评价方式也具有一定的局限性，比如评价效果难以持久、评价范围不够全面。另外，评价的时间是阶段性的，无法做到即时性评价，这就难以让学生在点滴的进步中体验成功的快乐。

"中山 OK 币"的实施包括学校和班级两个层面，就学校的制度而言，它包括以下 7 条。

(1) 学生在德、智、体、美、劳各个方面有突出表现或有较大进步，班主任及任课教师均可以发给"中山 OK 币"，以资奖励。

(2) 学校设置不同级别的奖励，学生在集齐相应数量的"中山 OK 币"后可以兑换奖品。兑换的地点在少先队室，兑换时间为每周三中午 12 点半至 1 点半。奖励级别如下：5 枚"中山 OK 币"可以兑换软抄本或记事本，15 枚"中山 OK 币"可以兑换圆规或彩色铅笔，20 枚"中山 OK 币"可以获得荣誉升旗手或者上"我行我 SHOW"荣誉台，担任荣誉升旗手或者登上"我行我 SHOW"荣誉

台两次以上，可以被评上“中山 OK”星，并予以表彰。

（3）每一个班级必须有专人负责在光荣册上记录本班学生的 OK 币收支情况。

（4）教师每一个学期限额领取“中山 OK 币”，领取标准如下：① 班主任一人 100 个；② 语文教师及六年级英语教师一人 100 个；③ 三至五年级英语教师每一个班级 60 个；④ 其他教师每一个班级 30 个。

（5）期末被评比为模范星者必须为“中山 OK 币”获取数量的名列前茅者。

（6）教师和学生对“中山 OK 币”必须妥善保管。破损无效，遗失不补。

（7）班级层面的“中山 OK 币”分配制度。各科作业在两周内一次不落下。

班级层面的制度包括以下 10 条规定。

（1）各科作业在两周内不落一次，保质保量完成，获得“中山 OK 币”一个；两周内被查三次未完成或不认真完成，扣除“中山 OK 币”一个。

（2）两周内，遵守课堂纪律和课余纪律，获得“中山 OK 币”一个；一周内违反课堂纪律和课余纪律，第一、二次给予警告，第三次扣除“中山 OK 币”一个。

（3）两周内，各科上课积极举手发言，获得“中山 OK 币”一个；上课不专心听讲开小差经提醒后不改，扣除“中山 OK 币”一个。

（4）一周后，做值日不迟到和不早退，态度认真，效果好，获得“中山 OK 币”一个；有时迟到和早退或不认真，第一次给予警告，第二次发生时，扣除“中山 OK 币”一个。

（5）一周内，早读迟到或不认真早读，第一、二次给予警告，第三次发生时，扣除“中山 OK 币”一个。早读时有突出表现的，视表现好坏奖励“中山 OK 币”一个。

（6）一周内，上学放学后在校外逗留、买零食，发现时第一次给予警告，第二次扣除“中山 OK 币”一个。

（7）一周内，不遵守中午就餐纪律或不安静，扣除“中山 OK 币”一个。

（8）一周内，不遵守两操纪律，第一次给予警告，第二次扣除“中山 OK 币”一个。

（9）对班级作出贡献的，给予“中山 OK 币”奖励。

（10）表现突出的，给予“中山 OK 币”奖励。

学校定期发放“中山 OK 币”教师问卷和学生问卷，对该制度的实施情况进行调研。教师问卷涉及的问题包括：“中山 OK 币”是否对工作有帮助、学生是否喜欢“中山 OK 币”、“中山 OK 币”发放的数量是否合适、能否提供一个好的案例。学生问卷涉及学生所获“中山 OK 币”的数量、获得“中山 OK 币”的原

因，向往得到的奖品是什么、发放“中山 OK 币”的方式是否公正、今后该怎样改进。

中山东路小学的“中山 OK 币”评价方式具有三个特色。

第一，学校建立了完整的规章制度。这一制度既从学校层面规范了实际的做法，又给教师较大的自主权。全体教师积极参与对学生的评价工作，真正体现全员评价。评价在每一天、每一周、每一个月、每一个学期滚动进行，使评价由点到面，由面再到体。

第二，班级制定实施细则。班级里面“中山 OK 币”的分配与学生的一日常规挂钩，从学习到劳动，从个人进步到为班级争光，事无巨细，都成为学生获取“中山 OK 币”的来源。在班级公约中，不乏提醒、警示等人性化的措施，教师不因学生的一次过失而将他们一棍子打死。“中山 OK 币”的分配以正面奖励为主。在班级公约里，出现了许多有特色的评价方式方法。例如，有的班级公约提出：“连续三周让班级得到加分者，每一个人奖励一个‘中山 OK 币’。”以此激励大家注重集体的荣誉感和学生协作能力的提高。有的班级公约指出：“三次帮助有困难的同学承担卫生打扫任务的，奖励一个‘中山 OK 币’。”以此促进同学之间的团结友爱和相互帮助。

“中山 OK 币”的实施取得了预期的效果。一是师生反响强烈，此制度得到了全体教师的大力支持。所有教师均认为，“中山 OK 币”对学校的管理和教育工作有帮助。大多数教师希望增加“中山 OK 币”发放的数量，并提供了很好的案例分析材料。二是学生对“中山 OK 币”也十分珍惜，他们准备了小袋和小盒子，好好保管“中山 OK 币”。课余同学们会拿出来数一数，看一看，和其他同学比一比，论一论。有些同学不舍得将“中山 OK 币”换成奖品，他们说：“我要把它当成自己在母校的纪念品，好好珍藏。”三是教师和学生均形成了很好的合作精神。大家积极工作，努力提高学校工作的成效。前后进行的问卷调查表明，学生学习和其他方面的表现有显著进步的比例有所增加。

第三，通过“中山 OK 币”评价制度的实施，教师改变了评价的观念，他们更多地关注学生的闪光点，并力图用多种多样的尺度衡量学生的发展水平和优异表现。

4. 镇安小学“七色卡”综合评价

“七色卡”取自日常生活中的一个比喻。当那平凡的阳光遇到小小的三棱镜时，便会折射出七彩的光。生活也是一个表现的舞台，具有多种多样的色彩，人生不是单一颜色的，它应当是七彩的。“七色卡”只是学生综合评价的一种形象的说法。

“七色卡”综合评价是由班主任和教师对学生的言行和综合表现进行评价，以此激发学生展示丰富多彩的人生历程和保存值得怀念的发展经历。

“七色卡”综合评价旨在借鉴多元智力理论，以德育评价为主线，进行学生综合评价。此评价旨在通过对学生个体学习和生活中的道德行为表现、态度、能力、交流和合作、个性和情感等方面的过程性和发展性的评价，激励学生各项素质的全面健康发展。

“七色卡”有多种寓意，其获取的条件见下面的七个规定。

红卡命名为思品行为卡，它由班主任颁发。为了获得该卡，少先队员要自觉遵守《小学生日常行为规范》、《中小学生守则》和《六个好行为细则》。

绿卡命名为勤思好学卡，它由语文、数学和外语教师颁发。为了获得该卡，学生要自觉地形成良好的学习习惯和自觉的学习态度，并具有良好的学习成果。

蓝卡命名为艺术书香卡，它由音、体、美、计算机、科学等学科的教师颁发。为了获得该卡，学生要拥有浓厚的学科兴趣、良好的学习习惯和态度，具有一定的特长。

紫卡命名为和谐交往卡，它由班主任颁发。为了获得该卡，学生要以集体荣誉为重，处理好人际交往，与同学和睦相处，做到每一天都能跟微笑相伴，与快乐同行。

橙卡命名为班级特色卡，它由班主任颁发。为了获得该卡，学生要积极参加班级德育主题活动，为班级争光添彩。

金卡既代表荣誉，也代表全面素质，它由班主任负责核查，并上报大队部负责表彰。谁争得五色卡片各一张或同色的卡片五张，就可以换得一张金卡，每一个月换一次。

警示卡是黑色的卡，它主要是指违反《中小学生守则》和学校规章制度后的警示。

“七色卡”评价制度的具体实施办法包括四条。

第一，同学们在争得五色卡各一张后就可以换取最高的荣誉卡，即金卡。一个月换一次，已经换掉的卡请班主任用“√”勾掉。

第二，颁发红卡、绿卡、紫卡、橙卡时，每班 10％的同学可以得 2 张，80％～90％的同学可以得 1 张，0～10％的同学可以不得。蓝卡每一个月每一个班级 30％的同学可以得到 1 张，其他同学可以不得卡。

第三，每月 28 日，班主任填写好金卡统计表，上交大队部核实，并由大队部在周一的晨会上表扬金卡获得者，并颁发金卡。

第四，每月每一个班级获得金卡最多的前十位同学可以在班级的“七彩少年荣誉栏”中予以表扬；一学期每一个班级中获金卡最多的前五位同学可被评为校三好学生。一学年末，每一个班级获得金卡最多的一位同学即为镇安之星，并在“镇安星星榜”的墙上张榜表彰。

镇安小学“七色卡”综合评价采纳的原则主要有四个。

第一个原则是主体性原则。评价尊重学生的主体地位，始终把学生放在主体的人的位置上，尊重学生的个性，充分发挥学生的自我评价和对他人进行评价的主体作用，充分体现以学生为本的理念。

第二个原则是激励性原则。学生抱着良好的愿望，希望在成长过程中被赞美和鼓励。评价工作有必要宽容学生的失误，发现学生的闪光点，鼓励学生不断进取、不断完善。多元化的和多角度的评价让学生体验到被赏识的愉悦，从而激励学生有效地在行为实践中完善自我。

第三个原则是发展性原则。“七色卡”综合评价不仅仅是为了评价学生的过去和现在，它更着眼于学生的发展，使学生在成功后总结经验，从挫折中寻找不足，从而促进学生的智力、能力、情感和态度、价值观的发展。

第四个原则是奖罚结合的原则。为了避免学生因赞美激励而造成自我感觉良好、功利性太强的倾向，克服过度激励所造成的学生经不起挫折的负面影响，七色卡综合评价既有正面性的评价，也有负面性的评价。学校建立警示卡，警示学生的过失，以帮助学生改正错误，从而鞭策学生不断取得进步，让学生明辨是非，改正错误，找准努力的方向，使学生具备应有的荣誉感和羞耻心，具有自律意识。

在实际评价过程中，镇安小学“七色卡”综合评价具有三个特色。

第一，评价内容具有多元性。现实中有很多途径能使每一个学生证明自己的价值。镇安小学“七色卡”综合评价内容涉及面广，多个角度地对学生进行综合评价，有助于促进学生的全面发展。

第二，评价方法凸显过程性评价。教育是一个过程，人的成长和发展也是一个过程。完全的终结性评价的缺点在于只用一种静止的观点和方法看待学生，看不到学生在课堂之外的和生活中的发展情况，看不到学生的发展潜力所起的作用。纯粹的终结性评价只是一种见树木不见森林的做法。“七色卡”综合评价将形成性评价和终结性评价结合在一起，采用直观的形式展示学生平时学习和生活的表现。学校里一个月评比一次，每月每一个班级获得金卡最多的前十位同学可以在班级的“七彩少年荣誉栏”中予以表扬；一学期里每一个班级获得金卡最多的前五位同学可被评为校三好学生。一学年每一个班级获得金

卡最多的一位同学即为“镇安之星”，并以“镇安星星榜”的形式上光荣榜予以表彰。这种做法循序渐进，将形成性评价和终结性评价有机地结合在一起，使在形成性评价中该得到肯定的优点，最终为终结性评价打下基础，而终结性评价的结果又为形成性评价指明方向。

第三个特色是评价富有人文性。理解、宽容、接纳和尊重是对人的精神世界的本质特征的一种归纳。人文精神是一种普遍的人类关怀，它表现为对人的尊严、价值、命运的重视、追求和关切，对人类遗留下来的各种精神文化现象予以高度关注，对人的全面发展的肯定和塑造。对于一部分行为习惯较差、学习成绩不好的学生，镇安小学“七色卡”给了他们同样的表现和发展的机会，他们也能获得各种卡片，并从中感受获得荣誉和成功的喜悦和满足感。

镇安小学“七色卡”综合评价实施取得了良好的效果，学生评价工作纳入了有序发展的轨道。教育工作不再仅仅限于给学生下一个精确的结论，更不是给学生一个等级或分数形式的定评，教育过程更多地体现对学生全面发展的关怀，更多地关注学生的自我完善和发展。

（五）基于课程实施的学生评价

江东区中小学在新课程改革过程中积极实施校本课程改革，在课程实施结束后，对学生进行专项评价，取得了很好的效果。

在新课程标准中，每一门学科都强调培养目标和评价内容的多元化。课程目标不仅包括基础知识和基本技能，还包括情感、态度和价值观，学习过程和方法。学生在学习活动和未来的生活与工作中，其基础知识和基本技能，情感、态度和价值观，学习过程和方法是紧密联系的整体，它们之间没有主次之分，对任何一个方面的忽视都可能造成发展的偏颇。

江东区在实施新课程的过程中，积极开展校本形式的学生评价工作。不同的学校注重将课程的三个方面目标加以细化，有效地开展教学工作，并进行相关的评价。

从实践的角度看，在知识和技能的评价方面，江东区中小学教师采用表现性评价方式，注意客观记录学生在学校特别是课堂内所提出的问题和实际表现，从而了解学生对知识技能的学习情况。在义务教育阶段学校里，命题应当体现新课程的目标和要求，不应该刻意讲求区分度，更不能以校外的某种考试作为对学生评价的标准。在笔试方面，人们应该逐步做到开卷和闭卷相结合。命题的着眼点应该是了解学生的情况，而不应该在枝节问题上纠缠不休。

在过程和方法的评价方面，江东区中小学教师关注评价学生的观察能力、

提出问题的能力、猜想和假设的能力、收集信息和处理信息的能力、交流的能力。学生反思自己的表现、体验和进步,记录有代表性的事实,了解自己的进步。教师观察和记录学生的表现并和过去的记录进行比较。在过程和方法的评价中,教师特别注意形成性评价和总结性评价的结合,即不仅要注意学生通过过程和方法获得些什么,而且记录学生参加了哪些活动,其投入的程度如何,在活动中有什么表现和进步等情况。

在情感、态度和价值观的评价方面,江东区的教师通过学生在学习过程中的表现来了解学生在情感、态度和价值观方面的现状和进步,注意观察,做出记录,并和过去的情况进行比较。学生也在这些方面反思自己的表现和内心体验。

东柳小学和栎木小学积极实施校本课程,并在此基础上进行学生评价。

1. 东柳小学开展基于传统艺术课程学习的学生评价

自 2005 年 12 月开始,东柳小学开展了传统艺术课程学习评价活动。传统艺术课程属于学校开设的校本课程,它包括少儿腰鼓、剪纸、毛线编织、工艺编织、彩泥画、刺绣、十字绣等方面的学习内容。将传统艺术的学习和应用作为综合实践活动的内容之一,对于提高学生的艺术鉴赏能力和学生的动手实践能力具有十分重要的意义。

东柳小学确定了传统艺术校本课程的总目标,总目标包括知识目标、技能目标和情感目标。就知识目标而言,通过感受和实践,学生能不断加深对传统艺术文化的认识,了解不同民族文化的艺术种类、艺术特色与表现形式,理解文化在代代相传中的传承作用。就技能目标而言,通过课堂学习和实践活动,学生能学会技能、学会交往、学会合作、学会创造,为传统艺术文化的传承、发展和创新打下基础。就情感目标而言,通过环境、课程和活动,在不同形式的学习中学生能形成对传统艺术的认同感、自豪感和使命感。学生能感受到传统艺术的深邃内涵,能在潜移默化中形成对自我的认同,养成良好的个性品质。学校也制定各个学习科目的目标体系。

学校建立了校本课程的评价体系,该体系包括三个方面的内容。

第一个方面,学校确定了分层评价法,即进行学校层面、社团层面和个人层面的评价。所谓社团,是指学生组成的课程学习小组。在学校层面,学校每一个学期评选出优秀社团和特色班级,以鼓励和促进集体的和谐发展。在社团层面,学校每一个学期都评选社团明星,作为下一届社团活动的形象大使,使学校的特色创建工作处于一种良好发展的状态。社团评价活动使学校的特色创建工作一直处于一种积极的状态。在学生群体中,很多人是第一次站在他人面

前，作为一个代言人而不是旁观者参与活动。社团活动的参与者和组织者的角色学习能锻炼人的能力。在个人层面，学生每一个学期的社团成绩列入个人素质考核之中，计入学生的《期末素质报告单》。在素质报告单中增加民族特长这一项目，使传统文化的学习真实地进入学生每一天的生活中，成为学生众多素质之中的一项。

第二个方面，通过积极开展评价活动，学校注重对小学生成长过程中的发展变化进行动态的描述，力图通过自然的观察和实践活动，全面充分地阐明学生在活动过程中的各种特质，以彰显其意义，促进对它的理解。学校主要开展三个方面的评价活动，即学校整体特色形象展示评价活动、学生群体评价活动、个体作品和成果展示评价活动。

第三个方面，学校对学生的技能进行综合评价。学校确定九个传统艺术课程项目，每一个项目分为 5 个等级，并制定出各个等级的详细要求。学生对照要求，预先确定个人发展目标，并在每一周积极参加活动。每一个学期的期末阶段教师对学生的技能进行考核，颁发等级证书，并将成绩记人素质报告单。每位学生在考到该项目的二级及以上等级证书后，就可以自由选择在本项目中继续深造，或是转换社团，发展多方面的兴趣。学校在每一个学期里选择优秀学生作品给予集中展示，并汇集成册。

东柳小学采取活动评价策略，以展示学生的全面素养。活动评价注重学校整体特色形象展示。第一届鼓艺节的主题是“传承民族技艺，做了不起的中国人”。在宁波市儿童公园，全校 12 个班级组队，430 名学生一起参加活动。学生家长及社区领导和社会人士 400 多人参加这次活动，反响强烈。第二届鼓艺节的主题为“扬民族风，颂中华情”，注重将民族精神融入日常生活的点点滴滴，在生活中感悟，在体验中学习。在物质层面，学生创造了大量的艺术作品，展示在人们的面前。在精神层面，学生自编自导的小品、舞蹈，体现了学生在生活中的感悟，反映着学生内心的变化活动。第三届鼓艺节的主题是“鼓乐飞扬”。迎接奥运会，为奥运会加油，成了这一届活动的主题。活动中，学生们当众揭开了巨幅剪纸作品“五环迎奥运”，150 个打腰鼓的人物形象栩栩如生，热情地表达了学生们对奥运的一片心意，同时也展示了孩子们的创作才能。

2. 栎木小学开展基于国学特色教育的学生评价

栎木小学着力研究和实施学校国学经典教育，努力打造具有时代气息的学校国学经典教育体系，力图通过学校教育这一途径，用国学经典来充实儿童的学养，开发儿童记忆力，让学生在潜移默化的熏陶中，打亮人生底色，继承中华优秀文化传统。

栎木国学经典教育校本评价的目标在于用传统文化的精神元素，对师生言行产生潜移默化的作用，培养全校师生良好的礼仪规范，塑造学生良好的人格。

栎木小学形成了校本评价的内容和方法体系。就内容而言，它包括国学经典教育知识方面的评价和国学经典教育行为方面的评价两个部分。

国学经典教育知识方面的评价包括三个部分。

(1) 晨读课的评价包括班级自我评价和行政监督。学校确保每一周学生有三个早上可以阅读国学经典。就班级自评而言，每一个早上，国学经典领读员带领大家诵读，管理员管理纪律，晨读小干部作简单的记录，行政值班人员对晨读进行巡视，并作记录，并在每一周颁发“晨读之星”。

(2) 习字课的评价包括星级评价和等级评价。学校设立了“进步星”、“整洁星”等星级评价类型。等级评价标准为优等、良好、合格、不合格，并确立了测评的实施细则。

(3) 学生诵读的评价包括每天评价、学期评价和弹性评价。学校开展了国学经典段位考级活动，根据学生的年龄特征，研究和确定各个年级的诵读篇目，确定了五段二十级的段位考级标准，四个级别为一段。达到所有级别的学生被称为小状元，学校给予证书。就每一天的评价而言，教师花几分钟的时间，亲自考一个学生，这个学生会背就算通过考评，就获得 100 分，同时被指定为当天经典诵读的班长。他在业余时间检测其他学生的背诵情况，凡是通不过组长检测的学生，由教师作特殊处理。学生需要补充念文本多遍。就学期评价而言，对于必须背诵的内容，教师要求学生达到背诵的基本要求。就选背的内容而言，学生一旦达到学校规定的数量的要求，学校就给予相应的等级证书。学校还提出一些弹性的学习和评价要求，对学生进行适时适度的学习评价。

国学经典教育行为方面的评价是学校的一个颇具特色的评价。学校结合小学生行为规范、学校一日常规和《弟子规》的有关行为内容，制定了《栎木小学“弟子规”礼仪实践五星奖章评价制度》。该制度包括“孝悌”礼仪、“信”礼仪、“爱众”礼仪和“学文”礼仪几项弟子规礼仪，每一项礼仪又分为五个奖章级别。学生在背诵《弟子规》的同时，可以逐步理解有关内涵，并遵照不同级别的奖章内容，约束自己的言行，从而促进学生自觉诵读经典活动，并由知到行，不断深化认识，改进行为规范。

孝悌礼仪以家长评价为主，其他各项礼仪结合学生自评、同学互评、任课教师评价等方式，学校争取对每一个学生的表现作出全面公正的评价。学校政教处通过升旗仪式、中午谈论课、班队课等方式，经常性地对学生的弟子规礼仪实践情况进行反馈和评价。

栎木小学的国学特色教育校本评价制度实施近四年以来，取得了一定的成效。在这个制度的激励下，学生读经典、学文化、求知识、明礼仪、守规矩、懂道理，学生的中华传统文化素养和道德涵养得到提升；语文教师的教育观念得到更新，教学能力得到提高；学校的风气有了较大的改变，师生普遍变得更知书达理。

第八章

江东区教师发展评价研究

振兴民族的希望在教育，振兴教育的希望在教师。《中华人民共和国教育法》指出："国家实行教师资格、职务、聘任制度，通过考核、奖励、培养和培训，提高教师素质，加强教师队伍建设。"《教师法》指出："学校或者其他教育机构应当对教师的政治思想、业务水平、工作态度和工作成绩进行考核。"《基础教育课程改革纲要》指出："教师要努力提高自己的思想政治素质和业务水平；热爱教育事业，教书育人，为人师表；精心组织教学，积极参加教育改革；不断提高教学质量。"由此可见，教师考核是学校的一项基本任务，它属于教师评价的范畴。如何科学地评价教师，促进教师的专业发展，提高教育质量，是当前教育改革和发展过程中面临的重要问题。

教师是教育事业发展的决定性因素之一，只有依靠一流的教师，才能办出一流的教育。教师工作的好坏直接关系到教育教学质量的高低。教师评价能引导教师按照教育规律办事，全面深化教育教学改革，全面提高教育质量。当人们在不断追求学校教育质量时，自然不能忽视教师评价的现实的和潜在的价值。

从理论上讲，教师评价具有帮助教师提高素质、提高教育教学水平的作用。但是，事实上，教师评价作用的发挥往往因受到诸多条件的限制而不能如愿以偿。教师评价应有助于客观、公正、可靠地鉴别和评定教师各个方面的工作质量水平，诊断和发现教师工作中较为具体的优点和缺点，为教师自身的发展和改进教育教学工作提供具体的反馈信息。当人们试图通过教师评价

促进教师的提高，从而促进教学质量提高的时候，首先需要改进教师评价本身。江东区在教师评价方面作了很多积极的探索，取得了一些实效。

一、教师评价的含义和意义

中国古代教育家荀子曾说："国将兴，必贵师而重傅。"教师关乎教育事业的兴旺发达，关乎国家的前途命运。合理的教师评价制度有助于激发教师的积极性、主动性和创造性。

（一）教师评价的含义

教师评价是依据学校的培养目标和教师的工作任务，运用恰当的现代教育评价理论和方法，对教师个体素质和工作表现进行价值判断，它的根本目的是促进教师专业发展与提高教育教学效能。教师评价不仅有助于鉴别每一个教师素质、工作质量的优劣高低和实际表现，而且能够准确地、科学地对每一个教师的工作状况进行价值判断，为每一个教师改进工作，为教育行政部门及学校领导加强教师队伍建设，提供可靠的信息，以使实际的教育教学工作和管理工作方面的决策、实施和检测更为有效。

一定社会对教师的相关的教育工作的要求是教师评价的依据之一。负责教师考核的机构是聘任教师的学校，而非教育行政部门。改革开放以来，我国调整了政府和学校的关系，转变政府职能，使学校拥有更多的自主管理权。教师的聘任和考核是学校自主管理的重要内容，作为学校上级的教育行政部门的职责就是对学校教师考核工作进行行政监督和指导。对教师的考核，实质上就是对教师进行评价。除了教师考核和聘任之外，学校还要进行形式多样的教师评价活动。

（二）教师评价的意义

教师是学校教育教学工作的组织者和实施者，只有培养和使用高素质的教师，才有高质量的学校教育。教师评价已经成为学校管理活动不可或缺的组成部分。

开展教师评价是调动教师积极性和提高教育质量的有效保证。现代教师评价注重全面制定教师评价指标和标准，运用科学的测量手段和可靠的信息资料，得出比较准确的评价结果。通过教师参与评价的全过程，可以使教师更新教育观念，树立正确的教育观、质量观和人才观；激发教师工作的主动性、创造

性和竞争意识，调动他们的积极性；还可以使教师及时了解自己在教育教学工作中的成绩和不足，在自我认识、自我调节和自我改进的过程中，使自己的工作水平得到提高。① 加强教师评价工作是加强教师队伍科学化管理的必要环节。实践表明，开展教师评价可以引导学校坚持正确的办学方向，端正办学思想，发挥评价的导向和管理功能；能够使学校领导较为全面地了解和掌握教师队伍的现状和每一个教师的工作状况，为加强教师队伍建设，实现管理目标，提供决策依据；通过评价而形成的教师工作质量方面的评价结果，也可以作为教师聘任、职称评定、评优、奖励和发放结构工资的主要依据，从而有效地提高教师管理工作的科学化水平。

开展教师评价工作有助于促进教师政治业务素质的提高。教师的素质水平决定了教师教育教学效果的高低。实践表明，科学、合理的教师评价是促进教师政治业务素质提高的有效途径之一。教师评价指标和评价标准充分体现了教师工作的特殊性，它为教师树立了一个高质量标准，为教师自觉提高自己的政治业务素质和学校领导帮助教师提高政治业务素质提供了明确的方向和客观的标准。通过教师评价结果的分析处理，不仅可以使学校领导了解教师管理中存在的问题，以便改进和加强教师队伍的管理工作，而且可以使每一个教师正确认识自己，充分利用自己的有利条件，努力提高自己的政治和业务素质。

二、江东区教师评价发展历程

在江东区，学校较早开展的教育评价改革是教师评价改革。在改革开放初期，人们对教师教学质量评价基本上沿用传统的智育评价方法，即以学生学习成绩和升级率、升学率作为衡量教育教学水平的主要的甚至唯一的参照。虽然学校也强调教师的思想政治素质和表现方面的评价，但是这方面的评价总是处于比较“虚”的地位。

随着教育改革的不断深入，人们的教育观念不断转变。教育观念变革也促进了教师的教学质量评价观的变化。人们开始扭转“教书匠”的旧标准，而代之以“教书育人”的新标准。一些学校开始从“师德”、“师责”、“师效”三个方面入手，建立教师评价指标，实施教师综合评价。为了突出教学过程评价的作用，有

① 翟天山主编：《教育评价学》，高等教育出版社 2003 版，第 254 页。

的学校还开展深层次的课堂教学综合评价。学校一般会组织“评优课”活动，由行政领导、同科教师分别列出若干评价要素，按照评价等级，给不同的教师评级和评分。

为了提高教育质量，江东区着重抓好教师素质提升工程。1991年，文教局开展《教师职业道德规范》达标活动，促进教师职业道德水准不断提高。文教局组织全体教师广泛深入地开展“九十年代江东教师形象大讨论”，提出“爱国敬业、为人师表、教书育人、精益求精”的江东教育精神；评选“教书育人、为人师表”十件新事，评选“十佳教师”、“五佳师德标兵”；开展“学生在我心中”、“岗位献爱心”、“树师表形象、创文明校风，为实现跨世纪宏伟目标做贡献”等主题活动。

江东区文教局组织教师开展继续教育，引导教师学习业务，促进教师教学水平的提高。区教研室在各校配合下，对全区每一位教师的备课、上课、改作业、辅导、考核等情况作了全面调查，建立了教师业务档案。教师人人制定参加继续教育的计划，并加以落实。江东区建立了师训中心，召开师训工作会议，开展上岗前培训、见习期满考核、骨干教师带徒弟、组织公开教学、评比优秀教坛新秀等活动，努力提高青年教师的业务水平。文教局与福明乡试行教师参加继续教育奖学金制度，把教育费附加的5%用于师训奖励。

20世纪90年代初，江东区实行校长、书记持证上岗制度。区教育局实行学年度工作目标考核制度，通过自评、群众评议、组织考评等程序，对德、能、勤、绩优秀的校长和书记进行表彰奖励；试行教代会民主评议校长制度，取得了良好的效果；实行后备干部选拔、培训、变换学校、见习、督导挂职等制度。

1998年以来，江东区积极开展“师德建设年”活动，开展“21世纪我们怎样当教师”的讨论。区教育局开展“五佳师德楷模”评选活动。各个学校认真抓好师德规范达标评定活动，加大学生、家长、社会监督评议的力度，把学生、家长满意不满意作为评定教师职业道德的一个重要方面，并逐步建立师德评议和师德一票否决制。

2001年，江东区制定了《江东区中小学、幼儿园分配制度改革方案》。《方案》鼓励学校对教师收入实行优绩优酬制度，并修订了《江东区中级以上职务聘后管理的若干意见》，规范教师聘任制。

2002年，江东区突出教师实施素质教育的能力和教学创新能力的评价。区教育局要求教师在教育教学工作方面有新思路和新方法，并取得成效。各个学校积极开展师德评价工作，通过向学生、家长委员会、行风监督员和社区干部等各个层面人员发放调查表的形式，全区广泛开展社会性的师德评议活动，并

开展师德创优评价活动。

2003 年，江东区积极探索新的教师评价方法。新的教师评价方法的核心是建立以教师自评为主，学校、教师、学生和家长共同参与的教师评价方法。江东区积极改进教师聘任制，主要做法包括：(1) 完善教师聘任制，并对社会人员进行教师资格认定；(2) 积极探索教师跨校联聘和互聘的机制；(3) 在以前实验的基础上，积极改进绩效工资制，努力激发教师的工作积极性。

2004 年，江东区积极倡导对教师的教学进行多元化的评价，并组织教师开展学科教学的反思和评价活动，引入开放式教师评价方式，即家长和学生参与对教师的评价，并开展教师向学生述职和班主任向家长述职的活动。学校进一步完善分配制度改革，在校结构工资中逐步体现按劳分配和优质优酬的特点，并建立和完善教师管理和使用的制度。在区域层面，依法实施教师资格制度，坚持凡进必考、择优录用的原则，并充分发挥骨干教师的示范作用，推行骨干教师跨校兼课和兼职的新举措。

三、教师评价分类和理念

教师评价是一项复杂的工作。对教师评价予以合理的分类，依据不同的类别，实施不同的评价，是必要的和可行的。

(一) 教师评价分类

美国学者怀斯将教师评价分为行政性评价和专业性评价两类。行政性评价是由行政人员主导的评价方式。行政性评价具有四个特征：第一，评价者为管理人员，他们设计一套教师评价方案并实施测评。第二，评价是高度标准化的，评价建立在教学行为准则基础上。第三，评价是程序导向的，并且通过检查表加以应用。第四，评价过程中人们对各科教师不作评价。这种评价建立在三个假定的基础之上。首先，它假定存在一组与学科内容无关的教学技能，教师评价建立在这种普遍化的与学科内容无关的教学行为准则基础上。其次，它承认一组确定的学生学习成果，即任何学科的教学，在认知方面，其结果无非是促进学生知识积累、技能和能力的提高。再次，它不作区分地对待各科教师。[①] 专业性教师评价是旨在促进教师专业发展的评价。专业性评价具有四个特征：

① 陈玉琨著：《教育评价学》，人民教育出版社 1999 年版，第 99 页。

第一，管理者让教师参与教师评价方案的开发活动。第二，它建立在委托人导向的专业实践标准基础上。第三，它承认多重教学策略与学习成果。第四，它依据不同的教学任务、教师发展的阶段与课程目标有区别地对待教师。

教师评价也可以分为总结性评价和形成性评价。总结性评价旨在帮助作出教师的聘任、提升和增加薪金这类人事决定。在这一意义上讲，它用于教学效能的核定，它是以管理人员为主导的一种评价形式。形成性评价的主要目的是促使教师的专业发展，在这一意义上讲，评价提供教师的优缺点信息，使学校能采取措施帮助他们发展。这一评价的特点是以教师的专业发展为导向。

教师评价也可以分为控制性评价和教育性评价。在控制性评价中，管理人员到课堂中去听课，并在此基础上作出教学效能方面的判断，作出聘任和提升的决策。在教育性评价中，评价者在教师对自己的行为有充分自我意识的基础上，给予教师自我决策的机会。从教师评价的运行机制的角度看，教师评价对管理者和教师本人来说具有不同的意义。

一般说来，教育管理者主要关注教育的效能，而对教师的专业发展的需要关注甚少。实践表明，不注重教师专业发展的评价，注定是得不到教师的欢迎的，会遭到教师的抵制和反对。

从实际工作的角度看，学校主要对教师进行工作综合评价和教学评价这两类评价。教师工作综合评价是对教师各个方面工作的质量、水平进行综合评价。教师工作综合评价内容主要包括七个方面，即政治思想素质和师德修养、专业知识、教育教学能力、专业品质、教育教学效果、教育科研能力和水平、教师工作量。对教师的教学情况进行评价是教师工作评价的一个主要方面。教师的教学评价内容主要包括教学的组织结构或清晰度，教师和学生间的交流；教学技巧、表达或讲课能力；课程的负担或难度、考试和评分、对学生的影响等评价项目。这些评价项目又包括很多具体的因素。

在探索新的教师管理方法的过程中，江东区中小学的管理者认识到，教师专业发展是广大教师的迫切需要。合理的教师评价有利于激发教师的工作积极性，提高教师的工作能力和水平。对于教师来说，内部动机比外部压力具有更大的激励作用。受过较高层次的教育的人主要是由自我激励驱动的，外部压力可以迫使他们达到最低标准，但很难使他们达到优良的水平。当教师获得足够的信息与有用的建议后，他们就有可能达到预期的水平。人们相信，受过较高程度教育的教师具有根据新情景的要求调节自己的能力。很多教师在教学、科研活动中未能取得成功，其原因主要在于他们未能得到足够的信息和可供选择的机会。作为专业教育工作者，教师对其本身的专业具有高度的热情，如果

其工作所需要的条件能得到充分满足的话，他们就会爆发出极大的创造力，以改进他们的教学、科研活动，提高他们的教学水平和科研水平。

行政性教师评价和专业发展导向的教师评价各有特定的用途。在特定时期，把教师评价当做发现不称职教师的工具，这是合理的，它可以使学生免受不称职教师的耽误。但是对于教师来说，他们大多数都有强烈的事业心，希望自己的工作能做得更好。因此，帮助教师提高与发展，在大多数情况下比判定他们工作的等级更为重要。

（二）江东区中小学教师评价理念

在教师评价过程中，江东区中小学确立了以下教师评价理念，以引导教师评价朝着人性化、科学化和民主化的方向发展。

1. 以教师为本的理念

教师是学校的第一要素，是学校发展的主体，学校的一切活动都离不开教师的努力。只有调动教师的积极性，才能提高学校的教育教学质量。以教师为本既包括以全体教师为本，也包括以教师的全面诉求为本。一方面，教师评价制度是面向全体教师的，而不只是面向少数优秀教师或少数不称职教师的。每一个教师都既是评价的主体，又是评价的对象。另一方面，学校既注重对教师的基本素质、工作表现和工作能力进行评价，又确保评价过程中信息的丰富多样和渠道的畅通无阻。

2. 学校和教师共同发展的理念

江东区中小学确立教师评价指向教师和学校的共同发展的理念。对教师来说，一方面，他们要以学校发展为己任，为了学校发展做出自己尽可能大的贡献；另一方面，他们也希望通过学校发展为自己提供更好的平台，实现个人发展的目标和人生的价值追求。对学校来说，一方面，学校应当确立发展愿景，并组织和动员能够利用的所有资源和力量实现这一合理的愿景；另一方面，学校需要努力满足教师个人的发展需要，并且努力实现学校组织的发展需要与教师个人的发展需要之间的良性互动。

不可否认，教师个人发展需要与学校发展需要有时会发生矛盾，但当两者相冲突时，学校应该努力使组织发展需要与教师个人发展需要相统一，教师个人也应努力使自己的发展需要符合学校组织的发展需要。

3. 教师专业发展的理念

教师评价的核心在于促进可持续的教师专业发展，教师专业发展是学校发展的基础，具有最稳定的、最持久的动力。没有教师的专业发展，学校发展就难

以实现。在科技日新月异的形势下，教师必须与新兴的学科发展及知识进展保持同步，且用这些新知识来更新他们的理念和操作技术。现代的教育和教学改革也要求教师和学校管理人员及时转换他们的角色，并且承担新的角色。各个层次的教师都需要实现自身的专业发展，这样他们才能很好地了解他们的新的角色，并且取得成功。

4. 民主型评价的理念

江东区中小学确立让教师广泛参与评价的理念。学校管理层应当相信教师，依靠教师，真正把评价的权力交给教师，让教师参与评价的整个过程。显而易见，教师参与教师评价的程度越深，他们实施评价的态度就越认真，评价的效果也越好。在教师评价过程中，学校要不断增加评价过程的透明度，把评价目标、评价标准、评价方法、评价程序、评价要求原原本本地告诉参加评价的评价者和评价对象，以便充分调动广大教师的参与意识，调动教师的积极性。

5. 面向教师未来发展的理念

邓小平指出："教育要面向现代化、面向世界、面向未来。"就教师评价而言，人们有必要确立面向教师未来发展的理念。在教师评价过程中，人们不仅要注重教师个人的工作表现，而且要注重教师的未来发展和学校的未来发展。学校要尽力使教师了解学校对他们的期望，并根据教师的工作表现，确定教师的个人发展需求，制定教师个人发展目标，向教师提供日后培训或促进自我发展的机会，提高教师履行工作职责的能力，从而促进学校的未来发展。

在教师评价中，如果不把立足点放在教师的未来发展方面，就失去了发展性教师评价的真谛，"发展性"就成了一种装饰。因此，在教师评价中，人们务必将教师专业发展放在极其重要的位置。

四、教师评价内容

科学地确定教师评价内容，有助于提高教师评价信度和效度。教师评价涉及的范围较为宽泛，内容非常丰富。

教师评价是对教师的德、能、勤、绩的价值判断。从某种意义上讲，德和能都是教师的素质因素，它们可以整合在素质这一基本概念之中。教师评价着眼于促进教师自身素质的整体优化和教师履行职责的整体优化，它是以工作绩效为主，对德、能、勤、绩进行全面的评价。

对教师的工作可以进行全面评价和单项评价，这两类评价各有利弊。全面

的教师评价有利于促进教师队伍的整体建设，有利于全面、持续、稳定、有效地提高教育质量，有助于避免简单化、片面化的评价和短期行为。但全面的评价费时费力，且难以做到十分精确和精准，故这种评价应当在一个较长的周期里进行一次。单项的评价简便易行，故它可以在每一个学期或学年进行一次。

教师评价内容覆盖教师素质、教师职责履行和教师工作绩效三个方面。

教师素质是教师做好教育教学工作的基础，是一种在较长时期发挥作用的因素，它能决定教师今后的发展方向和水平。缺乏基本素质，就不可能顺利地完成教育和教学任务。

教师素质划分方法多种多样。朱德全和宋乃庆认为，教师素质评价主要包括对政治素质、知识素质、能力素质三个方面的评价。知识包括专业知识、科学文化知识、教育科学理论知识。能力包括教育能力、教学能力和创造能力、自学能力。[①] 王汉澜认为，教师素质是教师做好工作的基本条件，教师应当具备的素质包括政治素质、文化素质和专业素质。政治素质是指政治修养，文化素质是指教师的文化知识和科学技术知识，专业素质是指教师教育和培养学生方面的素质。[②] 翟天山认为，教师素质包括政治思想道德素质、业务素质。政治思想道德素质包括教师应当具有坚定正确的政治方向和崇高的职业理想。[③] 教师的业务素质是教师完成教育教学任务的前提，教师最基本的业务素质包括业务知识和业务能力。教师要有扎实的业务知识，一个好的教师要有三个方面的知识，即扎实的学科专业知识、广博的文化基础知识、丰富的教育科学知识。教师要有精湛的专业能力，即良好的语言表达能力、较强的组织管理能力、突出的组织和使用教材的能力、教育研究能力、教育应变能力、圆满完成教学任务的能力、对学生的学习生活和心理健康予以指导的能力。

教师工作职责履行情况评价是教师评价的一个重要组成部分。教师工作职责履行情况评价是对教师履行工作职责和完成工作任务状况所作出的价值判断，是对教师在教育教学工作中的实际表现的评价。一个具有良好素质的教师只能说明他具备了完成教育教学任务的可能性，却不能说明他在实际工作中的表现。重视教师工作职责履行情况的评价，可以使教师不断增强事业心和责任感，关心教育工作的全过程，严格要求自己，努力完成任务。

---

① 朱德全、宋乃庆主编：《现代教育统计与测评技术》，西南师范大学出版社 1998 年版，第 416 页。

② 王汉澜主编：《教育评价学》，河南大学出版社 1995 年版，第 358 页

③ 翟天山主编：《教育评价学》，高等教育出版社 2003 年版，第 256 页。

教师职责是指作为一个教师份内应该做的事情。教师的主要职责就是搞好教育教学工作，因此，教师应当钻研教材、认真备课、进行课堂教学、布置作业、进行辅导、开展教育科研、按时出勤、完成工作量，并全面关心学生成长。教师工作职责主要体现在教学工作的各个环节上，备课、课堂教学、批改作业、辅导和考试是教师的教学常规工作，也是教师工作职责的基本表现。教师的教研和科研是构成教师工作职责评价的重要方面。在教学研究方面，教师应当经常参加学校或者县(市、区)教研部门组织的听课、评课及教学研讨活动。学校应当对教师每一个学期听课的节数提出一定的数量要求，青年教师听课的数量应当更多一些。积极参加教育科研活动是教师的工作职责，学校应当积极创造条件鼓励教师结合本职工作选择课题，参加教育科研活动，利用科研带动队伍，利用科研促进教学。在出勤方面，对教师的出勤进行考核，是对教师坚守工作岗位、履行工作职责进行评价的一项重要指标。评价教师的工作，就要以职责为依据，考查其工作状况。对教师工作状况的考查，主要涉及工作态度、工作数量、工作质量。工作态度包括工作责任感、工作积极性、组织纪律性、协作精神。工作量包括教学工作量、思想教育工作量、其他工作量。

教师工作绩效是指教师工作效果和成绩，是教师的基本素质和履行职责状况的最终表现，也是教师评价的主要内容。教师工作绩效评价必须依托客观、科学、全面的评价指标体系，必须适应素质教育的要求。教师工作绩效又可以分为教育效果、教学成绩和教育教学科研成果三个方面。教育效果主要是指在教学过程中，对学生进行思想教育所取得的效果。教师要注重对学生进行学习目的、学习态度、学习习惯、意志品质、良好个性和世界观、人生观的教育。对教师的教育效果的评价主要关注教师是否真正教书育人，对任课的班级的管理方法是否得当，绝大多数学生是否学习态度端正、勤奋学习，且有良好的个性品质。

教师的教学实绩指标主要反映在学生的学习习惯和方法、学生的学业成绩和学生的学习能力表现等方面。人们通常以学生的学习成绩或考试成绩来考查任课教师的教学成绩，时间跨度往往为一个学期或者一个学年。常用的指标包括教师所任教的班级的学科考试的平均分、标准差、优秀率、及格率和进步率。随着应试教育向素质教育转轨的顺利推进，教学成绩评价也发生了变化。实施素质教育要求教师面向每一个学生，让每一个学生都能在原有的基础上有所提高，达到教学的目的和要求，取得好的成绩。为了较好地反映教师面向全体学生教学所取得的成绩，人们可以使用“均差分数”来衡量，即用班级学生的平均分数减去标准差。用均差分数评价教师面向全体学生教学的成绩，既可以



评价教师自身教学成绩提高的幅度，又可以评价同一学科同一年级不同教师的教学成绩水平。

教师的教育教学科研成果，是比较明确地表现教师个体工作成绩效果的一个侧面，它可以包括教师独立承担或者参与课堂教学研究、公开发表有关教育和教学论文、教材、著作、自己设计或改进教学演示仪器、学具和其他有关的音像资料的成绩。教育教学科研成果不仅要体现在教学或学生的变化、提高上，也要通过论文或者其他物化的形式体现出来，否则，其科研成果的价值和应用性就会受到影响。

教师素质评价、教师工作职责履行情况评价和教师工作绩效评价是完整的教师评价的三个重要方面，缺一不可。教师基本素质着重揭示教师角色承担的内在条件，教师工作职责立足于描述教师的专业工作中的外显行为，而教师绩效则侧重分析教师工作成果。教师职业是一个专业性很强的职业，对从业者应当有一定的素质要求。但是，教师素质具有内隐性和潜在性的特点，唯有在工作职责和工作成绩效果中，内隐的素质才能得以显现，潜在的功能才能转化为现实的影响力。

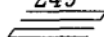
2002 年，教育部颁布了《关于推进中小学评价与考试制度改革的通知》。《通知》指出："教师评价的内容主要包括职业道德、了解和尊重学生，教学方案的设计与实施，交流与反思。"

在开展教师评价时，人们也可以单独对教师工作进行评价。教师工作包括教师工作状况和教师工作绩效，教师的工作状况包括教师的治学态度、教风、教学能力、教学研究等因素，教师的工作绩效包括学生发展和科研成果。

五、教师评价标准和形式

教师评价的关键是建立评价标准，它既是进行评价的依据和尺度，又是教师工作的指挥棒。如果标准建立得不合理、不科学，就会对教师起误导的作用，影响学校的教育教学工作质量。因此，在确定教师评价标准时，人们必须考虑教师的职业特点，必须依据教育法律法规、方针政策，必须符合教学计划和课程标准的有关规定，必须体现教师工作质量的基本要求，必须顺应教育改革的需要。

就教师的职业特点而言，教师是一种进行复杂的和创造性的脑力劳动的职业，是以个体自主活动为主、兼顾集体行动的职业，是具有以提高素质为根本和



以提高教育教学效能为客观依据的职业。就国家和地方的教育法律法规和方针政策而言，主要的制度和政策依据包括《教育法》、《教师法》、《教师职业道德规范》等法律和政策文件。就教学计划和课程标准而言，教师评价标准应当参照课程标准和《基础教育课程改革纲要》。

在教育管理和学校管理中，人们单纯以升学率和考试分数评定先进的地区、学校、单位、群体和个人是有着严重偏颇的做法。升学率和考试分数可以作为一种参考因素，但它们绝不能成为决定性的甚至唯一的评价标准。在教师评价中，单纯看升学率和分数的做法也是非常片面的。

教师评价标准是一个指标体系，为了制定科学合理的教师评价指标体系，有必要制定不同层次的评价标准，做到相对评价标准和绝对评价标准相结合。

教师评价的形式也是多种多样的，主要形式包括以下四种。

第一种教师评价形式是教师自我评价。教师自我评价是指先由学校为教师列出各个方面的标准，再让教师自己进行评价。虽然自我评价会产生夸大自己的价值和评定等级的嫌疑，但这并不妨碍教师在内心客观地评价和分析自己的工作和成绩，作出如何改进和完善自己工作的决策。对教师来说，只有知道自己哪些方面还比较薄弱，才能克服自身的短处，有的放矢地加强自我学习、自我提高与自我修养，更好地发挥自身的长处。科学地进行教师自评工作，可以使每一个教师对自己认识得更清楚一点、更准确一点、更实际一点。

自我评价方式有三种。一是根据别人对自己的评价来评价自己。自我评价往往是以别人对自己的评价作为参照系的。二是通过与他人的对比来评价自己。主体的自我评价是通过与自己的地位、条件相类似的个体与群体进行比较而获得的。三是通过自我分析来实现自我评价。主体的自我评价，常常是根据他人对自己的评价或以别人为参照系来估价自己。所谓自我分析，就是把自身的行为及其结果，同这些外在的和内在的价值尺度进行比较的过程，在这一比较的基础上，形成人们的自我判断，得到自我评价的结果。

教师成长记录袋是教师自我评价的方式之一。教师成长记录袋主要是指教师自己有系统、有计划地搜集相关资料，以反映教师个体在某一阶段教育教学过程中的努力、进步和成就。它可以作为评价信息的主要来源之一，也可以成为评价主体之间进行沟通与协商的媒介。教师成长记录袋主要由教师本人搜集材料，由本人保管，内容主要是反映教师本人在专业成长过程中令自己满意的成就，诸如转化后进生的案例、一节成功的课堂教学的例子，教育故事、教学反思、读书笔记、学习体会、教科研成果等。

第二种教师评价形式是同行评价。同行评价是由本校的教师、校外的教师

或专家进行的评价。这些人对教师的专业知识和能力水平的要求、教师的教育教学指导思想的合理性、教学方法与教育教学目标的适切性、教育科研水平提升等方面,常常能作出恰当的评价。同行评价的优点是评价者对教师接触多,了解面广,缺点是可能存在工作方面和利益方面的冲突。同行评价不仅在形成性评价中有很大的潜力,而且对在教师工作中创造一种专业气氛也有重要的意义。为了提高同行评价的质量,在学校中建立经常性的听课与观摩制度是有利的,它有助于教师取长补短、共同提高,同时,它也有助于大大降低同行评价中的主观臆测成分。

第三种教师评价形式是领导评价。教师所在学校的领导有责任对教师作出公正的评价,特别是有丰富的教育教学经验的领导更有能力对教师工作作出恰当的评价。但这要求他们必须多去接触教师,多去听课,多去了解学生的情况反映。

第四种教师评价形式是学生评价。学生是教育的对象,是教师产生各种教育影响的直接体验者。他们的体验和感受能有效地反映出教师的某些方面的水平,诸如师德修养、教学能力、教学效果等。让学生对教师进行评价是教育评价的一个重要的、可靠的信息渠道。

六、江东区中小学教师评价探索

江东区中小学教师评价探索包括教师评优活动、教师绩效评价、中小学发展性教师评价、基于校本文化建设的教师评价。

(一) 中小学教师评优活动

教师担负着培养社会主义建设人才的重任,只有具有一流的教师,才能办出一流的学校。在教育教学过程中,使优秀教师脱颖而出意义重大,在年度或更长时段对教师进行评优活动有利于发挥评价的激励功能。

教师评优活动有两种基本形式。一种形式是只注重评选出少数优秀或先进教师,对未能评上的教师不予特别的注意。另一种形式是对全体教师进行分等级形式的评价,将处于最高等级的教师自动划定为优秀或先进教师。

1. 学年末评比先进

中小学教师评优活动是学校评价的一个传统项目,它是指在学期或学年末根据一些比较概括的标准,诸如德、能、勤、绩,由全体教师民主推选各种优秀教

师或先进教师的做法。与不进行教师评价或单纯由学校领导凭借个人意志确定先进教师的做法相比，这一做法具有进步性和合理性，它在一定程度上对少数优秀教师的工作给与肯定和鼓励，同时对其他教师也具有一定的激励作用。

黄鹂小学教师评优活动具有一定的特色，它采用等级式的评优制度。学校制定了教师评优活动的标准，依据此标准将教师分为四级。优秀教师的标准包括：(1) 在应尽职责的基础上积极主动、完美出色地完成学校安排的其他各项工作与任务，任劳任怨，毫无怨言。(2) 全体教师民意评议满意率达到 90%以上。(3) 学校的温馨寄语卡获得数量列全校前二十位。(4) 对学校有突出贡献的教师，特别是在德育工作、棋文化特色创建方面有较大贡献，其他有具体依据的工作须经过校委员会讨论认可的。(5) 教育教学质量名列前茅。

良好教师的标准包括：(1) 在应尽职责的基础上积极主动、完美出色地完成学校安排的其他各项工作与任务，任劳任怨、毫无怨言。(2) 全体教师民意评议满意率达到 80%以上。(3) 学校的温馨寄语卡获得数量列全校前三十位。(4) 对学校有较为突出贡献的教师，特别是在德育工作、棋文化特色创建方面有贡献，其他有具体依据的工作须经过校委员会讨论认可。(5) 教育教学质量达到规定要求。

基本合格的教师的标准包括：(1) 在履行应尽职责的基础上能完成学校安排的其他各项工作与任务。(2) 全体教师民意评议满意率达到 70%以上。(3) 学校的温馨寄语卡获得数量列全校前四十位。(4) 参与学校的德育评价工作、棋文化特色创建，其他有具体依据的工作须经过校委员会讨论认可。(5) 教育教学质量达到规定要求。

不合格的教师的标准包括：(1) 一学年来未能达到星级评定条件。(2) 全体教师民意评议满意率不到 50%以上。(3) 无温馨寄语卡或提示卡数量大大多于寄语卡。(4) 在学校的德育评价工作、棋文化特色创建方面缺乏参与。

在学年末，学校对全体教师进行评价，确定每一个教师的类别。

2. 星级教师评比

教育的核心竞争力体现在教师的竞争力上。激励机制是激发教师积极性的重要机制，只有建立科学的激励机制，才能有助于教师充分发挥自己的潜能。

江东区积极试行星级教师评比制度，根据每一位教师的学历、职称、教龄、德育工作、教学成绩、科研水平、创新能力等情况，将全区教师分为若干个星级。区教育局将教师评价的星级制与教师的自主发展、年度考核、奖金发放、评聘分离等结合起来，不同星级的教师将享受不同的星级岗位津贴。通过上述改革措施，人们能较好地克服干多干少一个样、干好干坏一个样的弊端。

下面以黄鹂小学为例，说明星级教师的评比过程和方法。

星级教师评比的目的在于规范教师管理，激发教师队伍的活力，创新教师队伍管理机制，提高全校教师的整体素质，推进学校工作的全面发展。

在黄鹂小学设计的教师评价制度中，星级教师共分为五级，从低到高的名称依次为一星级教师、二星级教师、三星级教师、四星级教师、五星级教师。在评比中，五星级教师占全体教师的5%左右，可以上下浮动3%左右；四星级教师占全体教师的25%左右，可以上下浮动3%左右。

星级教师的申报对象为教学第一线的在职教师，评选采取自愿申报、分级考核、统一评定的原则，评选的基本条件有8个：(1) 热爱祖国，坚定信念，忠诚于人民的教育事业；(2) 热爱学校，依法执教，全面贯彻教育方针；(3) 关爱学生，教书育人，全面提高教育质量；(4) 敬业爱岗，为人师表，具有良好的职业道德；(5) 治学严谨，教风端正，具有创新协作精神；(6) 具有相应的教师资格和合格学历；(7) 普通话符合教师资格相关要求；(8) 积极主动地承担学校分配的各项任务，并能认真完成。

学校确定了从一星级教师到五星级教师的评选条件和认定条件。之所以使用评选条件，是为了通过大家一起参加评比的方式决定结果。之所以采用认定条件，是因为通过考查基本资格就可以决定结果。下面列举一星级教师和五星级教师的评选条件。

一星级教师的评选条件包括：(1) 在第一线任教满一年；(2) 自觉遵守学校的各项规章制度，注重师德规范，有“全员育人”的思想意识，有较强的事业心和责任心，能主动参加学校的三类棋文化特色的创建工作；(3) 掌握教学基本功，遵照所教学科的课程标准和教材教法的要求；(4) 积极参加校本培训、教科研活动、业务论坛、听课评课、博客随笔、校外国际联盟教研等活动。认真完成校本研修记录本，三年内完成“青年教师业务成长工程”任务。达到师徒结对的相关要求；(5) 能担任班主任、副班主任、社团指导教师或学校的其他岗位的工作，并履行好相关职责；(6) 每一个学期按规定开设教研组内公开课、汇报课，撰写的教育教学论文、案例、反思、设计、教学随笔、读后感等能在校园内发表交流，每一个学年撰写教育教学论文。

五星级教师的评选条件包括：(1) 评上四星级教师后在第一线任教满一年；(2) “全员育人”思想在行为上得到充分体现，积极参加学校的德育千分卡评价工作，学生德育工作成效显著；(3) 具备下列七条中的其中六条：担任班主任、教研组长、办公室组长或学校中层满10年及以上。精通教育教学业务，具有创新精神，在教育教学上具有示范、带头作用。教育教学效果显著，在同类学

校中名列前茅，深受同事、学生、家长的认同。近三年来，至少开设2节区级公开课、讲座或有课堂教学实录在江东教育信息网上发布。教育、教学研究富有创见，近三年来，至少有两篇论文、科研成果在市级以上获奖或在刊物上发表，其中1篇必须在省级及以上获奖或在刊物上公开发表。能独立承担区级及以上课题或参与承担市级以上教育教学比赛中获奖或根据自身特长在校本开发、指导社团、学生等方面对学校有突出贡献，在区域内有突出的引领作用。获得以下荣誉之一：近五年来，学年度考核有两年被评为优秀，获得市优秀教师、优秀班主任、教坛新秀二等奖以上称号。

其他级别的评选条件介于上述最低和最高评选条件所列的要求之间。

星级教师的评比办法有五条。(1) 星级教师由各个学校自己评定，原则上每两年评定一次。当年年底前将评定结果汇总后，报区教育局组织人事科备案。(2) 在两次评比之间，凡是符合直接认定条件的，可以自动加以认定。(3) 星级教师的评定，要认真贯彻“公开、公正、竞争、择优”的原则，坚持标准，严格程序，自觉接受群众的监督。(4) 人事关系挂靠的教师在执教的学校里参评；支教教师由支教学校提供材料，到原来的学校参加评比。

(二) 教师绩效评价

教师劳动是一种社会劳动，教师劳动的数量和质量与教师的报酬应当直接相关。对教师的劳动成果进行评价，并在一定程度上与教师的劳动报酬挂钩是必要的。

为了改进教师聘任工作，江东区教育局制定了《关于执行〈浙江省事业单位人员聘任制度试行细则〉的通知》，明确了教职工合同制的实施范围和实施步骤。同时，为了加强教师管理工作，江东区重视教职工聘任后的管理，将考核结果作为聘任、奖惩的依据，对聘任期内不能履行聘用合同的人员进行告诫、转岗位、待岗，直至解聘。江东区中小学逐步实行评聘分离制度，严格按照岗位数聘任人员。各个中小学彻底打破事业单位人员身份终身制，实现人员能进能出、职务能上能下、待遇能高能低的目标，并逐步解决长期困扰学校教师专业技术职务职数与在岗位人数比例不协调的矛盾。目前，全区中学、小学、幼儿园教师中具有高级职称的比例分别为22.3%、2.6%、2.1%。江东区创新见习期转正方面的考核模式，改变以往“一次考核作出定论”的单一衡量标准，对新教师实行教研员跟踪考核办法，全面考核教师的教育理论、教学实践、学生管理等综合技能，对见习期考核不合格的教师予以解聘。

江东区中小学实施教师优质优酬形式的绩效评价制度。为了推行这一制

度，江东区出台了《关于建立学校党政领导奖金津贴福利统一发放制度的通知》，建立了直属学校党政主要领导奖金、津贴、福利由区教育局统一发放的制度，将校长和其他管理者的奖金收入与学校的办学水平紧密结合起来。根据效率优先、兼顾公平的原则，出台了《关于直属学校（单位）奖金（含绩效工资）、福利分配的意见》，建立起以岗定酬、按劳取酬、优质优酬的校内分配制度，将教职工的劳动收入与岗位职责、工作业绩、实际贡献以及知识、技术、成果转化中产生的社会效益和经济效益等直接挂钩；同时按照年度确定全区教职工人均奖金（含成绩效果工资）福利平均值及上、下限值，单位人均不足下限的，差额部分由区教育局予以补足，逐步实现校际之间教师收入趋于平衡、校内教师收入拉开差距的总体目标，充分发挥分配制度的激励功能，调动广大教师的工作积极性，提高骨干教师待遇，发挥分配制度的导向功能。江东区教育局出台了《江东区骨干教师奖励办法》，除了对优秀拔尖人才和骨干教师进行一次性奖励外，还设立了优秀导师奖，拨给市区级名师、名校长每年 5 600 元的科研经费，安排名师工作室 3 万元的启动资金和每年 2 万元的工作经费，并给名师一定的工作补贴、住房补贴；对从外区引进的且在市区暂时无住房的优秀人才补贴住房租金，对获得区名师以上荣誉称号攻读教育硕士的教师，学费全额给予报销等措施，提高他们的待遇。对在教学科研方面做出重大贡献者，给予重奖。努力实现一流人才、一流业绩、一流报酬，促进学校优秀人才脱颖而出。

下面以白鹤小学和黄鹂小学为例说明教师优质优酬形式的绩效评价制度。

1. 江东区白鹤小学的“鹤苑奖”计划

白鹤是白鹤小学的形象方面的标志，鹤苑象征学校这一生活和工作的地方。为了搞好教师奖励工作，学校确定了参加评比的对象、评比条件、获奖办法、奖品。学校设立了六类鹤苑奖项目，奖品为奖金和鲜花，获奖办法为个人申报、组织考核和评审。

六个奖项包括：(1) 感人事件奖。评奖条件为个人在工作、生活和家庭中具有特别感人的行为表现，行为代表学校的发展方向和时代精神，并为师生和家长称颂。(2) 特殊贡献奖。评奖条件为在本职工作中效果显著、成绩突出，或在教育教学改革中有创新、有重大突破。(3) 红花和绿叶奖。评价对象为师傅和徒弟。师傅和徒弟签定三年合同，每年听课 10 节以上，师傅定期检查和指导徒弟的备课，徒弟每学期上公开课和上交科研论文。(4) 师德标兵。评奖条件为具有正确的教育思想、教育观念和创新精神，模范履行教师职责。(5) 鹤苑教师奖，评奖条件为教书育人、管理育人，在培养人才方面成绩显著，在提高教育教学质量方面成绩显著，在教育管理和学校建设和服务方面成绩显著。

(6) 最佳团队奖。评价对象为教研组和办公室。评奖条件为相关成员加强师德修养，认真完成学校给予的各项工作和任务、爱护公物、搞好团结、提高工作效率。

2. 黄鹂小学的教师绩效工资月度考核制度

自2007年开始，黄鹂小学对教师绩效进行月度考核，月度考核主要包括三个方面。第一个方面的考核为师德安全奖考核，考核标准包括11条:(1) 热爱教育事业，为人师表。(2) 全面贯彻教育方针，面向全体学生，关心困难学生，不变相体罚学生。(3) 热爱学校，关心集体，顾全大局，服从分配，努力完成本职工作，积极完成学校交给的临时任务。(4) 按时认真地参加升旗仪式和做广播操，及时做好办公室的清洁卫生工作。(5) 认真参加政治学习，不迟到和早退，有事办好请假手续;认真做好学习笔记。(6) 上班时间保持办公室安静，不串门聊天，不做与教育教学无关的事情;不吃零食。(7) 上班期间不玩电脑游戏、上网聊天。(8) 如果发生其他教育事故的，按照事故的级别大小扣除奖金。(9) 教师团结协作，不做不利于团结的事，不在教师中散发不利于团结的言论。(10) 不搞有偿家教。(11) 做好安全工作，在这一方面的考核中，如果出现学生家长上访、体罚学生、无正当理由不服从分配、出现安全事故等情况，就要扣除一定数量的奖金。

第二个方面的考核为全勤奖考核。对教师的事假、病假、矿工等相关情况进行登记，并依据实际情况给予奖惩。

第三个方面的考核为教育、教学、岗位履行工作量奖方面的考核。这方面考核的具体要求包括11条:(1) 认真履行教学“五认真”方面的职责。(2) 认真参加各类教研活动，完成各项教研任务。(3) 在上课铃响后及时到教室上课。(4) 按照课程表上课。(5) 合理安排教学内容。(6) 教学时间里完全在岗。(7) 按时到岗，履行值周任务。(8) 班主任做好相关工作。(9) 副班主任做好配合工作。(10) 认真履行职责的，按照规定发给工作量奖金。(11) 绩效工资中教师工作量奖金计算公式为每节课的金额乘以教师担任课的节数。

(三) 中小学发展性教师评价

《基础教育课程改革纲要(试行)》指出:“建立促进教师不断提高的评价体系。强调教师对自己教学行为的分析与反思，建立以教师自评为主，校长、教师、学生、家长共同参与的评价制度，使教师以多种渠道获得信息，不断提高教

学水平。"[①]从这一评价要求中人们可以看出，新课程条件下的教师评价有必要淡化评比和奖惩的功用，转而突出教师专业发展方面的价值，也就是发挥评价调动教师工作积极性、改进教师课堂教学工作、促进教师专业成长的功能。在教师评价中，人们既要关注结果，又要关注教师实施教学的过程，通过评价发现教师在教学工作中的长处与不足，并提出有针对性的具体建议，以帮助教师在反思中不断成长。

发展性教师评价是以促进教师专业发展为目的的评价，是一种扬发展功能抑奖惩功能的评价形式。发展性教师评价将立足点放在教师的专业发展方面，而不是放在奖励和惩罚方面，使教师评价成为促进教师专业发展、促进学校发展的一种手段和措施。

发展性教师评价是一种需求导向型的评价形式。在学校里，教师具有独特的需求，有一定的需求结构，满足需求和实现利益是教师发展的必要前提。学校有必要采取各种有效的措施，充分考虑教师正当的和合理的需求，让教师具有充分的行动自由，使教师发挥聪明才干，并协调教师的行动，增强教师的凝聚力，以切实实现学校的发展目标。有时，教师的需求和学校的需求会发生矛盾，此时，教师需求和学校组织需求之间的差距有必要得到缩小，否则，教师的积极性就会受到挫伤，教师的士气会涣散，教师工作效率和满意度就会降低。发展性教师评价通过促进教师个人发展和学校发展，已经成为一项缩小教师心态和学校氛围之间的差距的有力措施。

在发展性教师评价过程中，人们通过差异分析，了解教师的特点，从而确定教师个人的专业发展需求，制定教师个人专业发展目标，为教师提供培训机会。与此同时，此种评价有助于教师充分了解学校组织的发展目标及学校领导对他们的期望，培养教师的主人翁意识。

发展性教师评价是一种新型的、面向未来的教师评价制度，它不仅注重教师个人的工作表现，而且更加注重教师和学校的未来发展。

发展性教师评价强调教师个人在学校组织中的价值，相信教师个人具有作出正确判断的能力，同时兼顾教师个人发展需求与组织发展需求。

发展性教师评价旨在根据教师的工作表现，确定教师个人发展需求，制定教师个人发展目标，向教师提供日后培训或者自我发展的机会。

为了较好地实施发展性教师评价，人们有必要促进教师需求和学校需求的

① 何东昌主编:《中华人民共和国重要教育文献(1998—2002)》，海南出版社 2003 年版，第 909 页。

融合。包括教师在内的任何一个人进入一个组织，都会有某种独特的需求。有的人雄心勃勃，渴望在较短的时间内事业有成，得到迅速提升。有的人希望施展才干，获得个人满足。学校教育质量和教学质量提高，关键在于教师工作态度，即士气，士气的高低常常取决于教师在社会、心理等方面的欲望的满足程度，满足程度越高，则教育质量和教学质量越高。教师渴望获得必要的信息，这些信息包括学校组织对他们的期望、他们是否有权参与目标的制定、他们的权力、权利和职责、他们应该努力达到的发展目标、他们已经达到目标的程度、他们的工作表现是否符合学校的需求、他们能否缩小个人需求和学校需求之间的距离。

假如学校不去满足教师个人的社会需求和心理需求，就会导致学校组织的涣散，教师心态和学校氛围之间存在某些差距。如果学校组织不愿探讨和缩小这些差距，就会挫伤教师个人的积极性，影响他们的工作效率，涣散他们的士气，降低他们的满意程度，甚至加剧教师的流失现象。

当然，将教师评价纯粹建立在满足教师的个人需求的基础上，有时也不一定产生理想的效果，人们不应该无原则地一味迎合某些教师的心态而改变学校组织的良好氛围。

1. 戎徐小学的发展性教师评价工作

江东区戎徐小学也开展了发展性教师评价工作。戎徐小学提出了通过发展性教师评价促进教师有意识地为学校发展服务、促进教师专业发展的目标。就评价原则而言，戎徐小学确立了四条基本原则，即发展性原则、三全原则、自评为主和协同评价相结合原则、整体性原则。发展性原则是指立足于教师的未来发展的需要和对现行工作的基本状况的了解而进行完整、综合评价。三全原则是指对教师进行涉及全体教师、覆盖教师工作全过程和各个环节、涉及教师的素质、工作量和工作绩效这些主要方面的评价。

戎徐小学设计了发展性教师评价指标体系，它包括三个部分：(1) 基础性评价指标部分，权重为 50%，涉及的指标包括师德、教育教学、安全等工作，班主任工作或学校兼任的工作。(2) 专业素质发展评价指标部分，权重为 25%，涉及的指标包括自我发展规划文本设计、对自我成长进行反思的能力、各个方面取得的进步和成绩清单。(3) 主动参与对学校的贡献度评价指标部分，权重为 25%。涉及的指标包括工作量(包括岗位工作量情况和出勤情况)、临时承担额外工作的情况、服从学校整体安排的情况、有明显提升学校声誉的成绩、有为学校服务的意识和表现。

就发展性教师评价的组织而言，学校组织了教师发展性评价组，它由行政

人员、学校各团体的负责人、各个办公室的负责人、教师代表组成。就教师评价制度而言，学校建立和完善了与教师评价相配套的管理和评价制度。这些制度包括制定发展性教师评价实施细则，教师在学年初制定个人发展目标的规定和实际考查制度，分层评价中各个责任人制度，信息搜集和整理、分析的制度。

发展性教师评价以一个学年为完整的评价周期，上学期进行初评，下学期进行总评。学校建立以教师自评为主，学校领导、同事、家长、学生共同参加的教师评价机制，将自评与他评、定性评价和定量评价、终结性评价和形成性评价有机结合在一起，以使教师多渠道获得反馈信息，不断加强反思和改进工作。发展性教师评价包括三个阶段，第一个阶段是教师自我总结和评价阶段，教师通过自我价值判断，了解别人对自己的看法，使用自我测查、自我总结、对自我档案袋材料的分析等方式，形成对自己的各个方面的基本判断，形成一个总的看法。第二个阶段是专项评价小组进行的评价和学生、家长、社会所作的评价，专项评价小组对教师自评的结果和支持材料加以复核和复评。专项评价小组分为三个部分，主要针对三个模块的指标的测评而设立。专项评价小组通过听课评课、教案诊断、使用评价量表、进行问卷调查、述职测评、展示教师档案袋等方式，对教师的工作绩效和发展状态进行评价。学生所作的评价有助于反映学生需求、促进教师和学生之间的沟通。学生所作的评价主要通过学生座谈会、校长接待日、校长信箱、学生问卷调查、学生作业、学生素质测查、学生意见征询表的使用等方式进行。第三个阶段是由学校领导、处室主任、群团组织负责人、教师代表等组成的发展性教师评价综合评价小组进行评价。他们对评价对象形成书面的评价结论，用清楚、概括和激励性的语言，全面、客观、公正地分析教师的优势和不足，帮助教师明确努力的方向和改进的措施。综合评价小组通过日常观察、常规督导、面谈、查阅教师发展档案袋、查阅其他相关评价资料等方式，对教师进行综合评价。

在评价实践中，戎徐小学建立和完善了四个相关的评价机制，即激励兼容机制、参与认同机制、信息反馈机制、集体创优机制。这些机制的形成为学校广大教师自觉参与评价活动，促进专业发展，促进学校的发展，起到了很好的作用。学校构建了激励兼容机制，调动了广大教师的积极性，确保了学校组织活力的增强。通过实施发展性教师评价，学校在让每一个教师实现自我发展目标的同时，自身的发展目标也得到了实现，从而促进了学校的可持续发展。学校在要求教师付出的同时，也加大了对教师回报的支持力度。合理的回报既是对教师劳动付出的一种肯定，也是对教师工作的一种尊重。教师往往会愉快地接受学校的任务并努力完成任务，取得学校发展和教师发展双赢的效益。在开展

发展性教师评价的过程中，教师增强了自主精神，减少了对学校的漠不关心的现象。广大教师逐步主动地关心集体，热爱工作，从而为学校的发展增强凝聚力。发展性教师评价也有利于干群之间的团结和思想沟通。由于教师的参与与认同，学校的目标易于转化为教师个人的奋斗目标，个人目标也易于融合到集体目标之中。学校的自主发展目标的制定、运行、监控和评价方面的一系列方案，都是教师自下而上参与实施的。学校还建立了信息反馈机制，学校重视对信息的搜集、筛选、整理和反馈工作。学校注重与各个职能部门特别是教职工代表大会、各种群众组织、非正式群体、"三结合教育委员会"等方面的联系。学校也建立了集体创优机制，通过建立和健全集体责任制，学校鼓励教师集体创优。在创优的过程中，教师增强了三种意识，即关心集体的意识、爱护集体荣誉的意识、维护集体团结的意识。教师也逐步做到处理好三个方面的关系，即处理好不同学科之间的关系、处理好新老教师之间的关系、处理好先进教师和一般教师之间的关系。

2. 白鹤小学的教师自主、多样、个性发展导向的评价

江东区白鹤小学开展教师自主、多样、个性发展导向的评价。开展此项评价的目的在于促进教师教育教学能力的自主化、多样化和个性化的发展，并推进学校分配制度的改革。学校在制订三年发展规划时，同步要求教师制订个人发展计划，使教师自己提出今后明确的专业发展目标。为了制订合理的个人发展目标，教师需要对自身进行深刻的反思，清楚地认识目前自己发展的优势和不足，找到影响和制约个人发展的因素。通过自我反思、自我认识找到个人发展的立足点，明确今后发展的方向和关键领域，从而确立可行的发展目标和计划。为了帮助教师确立合适的发展目标，学校适时地提供了《教师发展性规划评价方案》，《方案》由基础性目标和发展性目标两个部分组成。基础性目标涉及职业道德、教学工作、教育科研、继续教育、团队建设等方面的目标。发展目标则是对各个层级的教师根据不同的发展阶段和不同的发展需求，确定不同方面的发展目标。在制订了发展规划后，学校建立了教师成长档案袋评价制度，对教师进行实时评价。教师可以按照"我的发展规划"、"我的业务提高"、"我的课题研究"、"我的收获成果"几项内容，自主地、随时随地收集和整理各类资料。例如，在上完公开课程后，教师可以将优秀的教案、深刻的教学反思、精彩的评课材料放进"我的业务提高"的资料库中。为了督促教师及时更新成长档案的内容，学校要求教师定期展示成长档案袋。在期中进行展示的目的在于让教师了解自己在前半学期取得的成绩和不足，在期末进行展示的目的在于对教师进行全面的考核和评定。为了更好地实施个人发展规划，学校还进行分层评价。

在一学年结束后，学校要求每一个教师对照个人发展规划就基础性目标和发展性目标的达标情况进行自我评价。在此基础上，学校将所有教师分为三类，并确定不同的要求。对入门型教师的要求是能基本完成教学任务，对于达标型教师的要求是有一定的教育教学经验，对于骨干型教师的要求是精通所教的学科，且教育教学质量高。学校规定，每一类教师只要在基础性目标和发展性目标中达成较高的目标，就可以被评为优秀。

学校将教师分为合格加特长、合格和不合格三类。合格是指一个敬业的教师所需完成的基础指标，特长是指一个教师的教育教学具有某一方面的优势，不合格是指一个教师违反师德而发生重大安全事故，发生违法违规行为。合格标准包括五个方面：(1) 职业道德。具体要求包括遵纪守法、主动承担学校安排的班主任和其他任务、工作量足、工作出全勤；行为文明、师德高尚、充分发挥自身特长、关心每一个学生的健康成长和学业进步；具有健全的个性心理品质，心态健康，同事之间宽容大度、团结协作。(2) 教学工作。具体要求包括全面、正确地掌握学科教学的基础知识、教学法和相关知识，能及时了解学科动态；认真备课，有一定的教后感；严格按照课程表上课，认真上好每一节课；听课的数量和质量得到保证；认真批改作业和辅导；承担各科教学的任务达到规定的要求。(3) 教育科研。具体要求包括积极参加学校教研组活动和区教研活动；积极撰写教学论文。(4) 继续教育。具体要求包括达到规定的学历进修目标、参加岗位培训、订阅和阅读教学资料。(5) 团队工作。具体要求包括主动承担学校安排的临时性任务；积极参加学校的公益劳动和工会活动；班主任积极开展班队活动，活动丰富多彩。教师特长包括开设公开课程或讲座，在学科考试的合格率方面成绩较好，在学科竞赛中取得好的成绩，撰写论文和参加课题研究，班级工作有特色。学校设立的上述标准是对教师的一个基本要求和提高性质的要求。

3. *荷花庄小学教师发展性评价*

自 2007 年开始，荷花庄小学开展教师发展性评价。该评价以评价内容和评价标准为依据，关注教师的发展过程，适应综合评价的要求，建立以教师自评为主，同事、家长、学生共同参加的教师评价机制，把自评与他评、定性分析和定量分析有机结合起来，把终结性评价和过程性评价有机结合在一起。

教师自评的权重为 30%。学校制定了教师自评表，该表包括基础发展、主动参与和自我提升三个部分的指标。基础发展指标的总权重为 40%，它涉及的评价项目包括承担工作、遵守规章制度和纪律、认真教学、德育实效、继续教育、校本教研、撰写论文、团结奉献。主动参与部分的指标的总权重为 30%，它

涉及的指标包括校办工作、支部工作、工会工作、师训工作、教学工作、科研工作、德育工作、后勤工作。在上述两个部分所涉及的评价项目中，分别列出具体要求和权重的分布。自我提升部分所涉及的内容包括业务比赛、指导学生、岗位创优、自定项目，学校评价项目也确定权重，由教师进行定性描述和分析。作为一个补充的部分，教师还需要说明出勤情况和自我形象描述，即指出自己在基础发展、主动参与和自我提升三个方面的主要成绩和存在的问题。

同事之间评价的权重为10%。学校制定了同事互评表，该表要求教师实事求是地填写某年在基础发展、主动参与和自我提升三个方面表现比较突出和表现比较欠缺的教师名单。表现比较突出的教师的比例不超过教师总数的20%。同事互评以办公室为单位进行，使用同事互评表，其权重为10%。在互评中，教师们对其他同事的教育教学工作的情况进行评价。教师要以动态发展的眼光对待同事，要真诚地指出同事的优点和不足，共同探讨改进的措施，形成团结协作、共同成长的和谐气氛。

学生对教师的评价的权重为10%。学校制定了学生对教师的评价表，该表的评价内容包括职业道德修养和教学业务水平两个方面。职业道德修养方面包括五个指标，教学业务水平方面包括五个指标，评价等级分为四个等级，分值各为10分、8分、6分、4分。

家长对教师的评价的权重为10%。学校也制定了家长对教师的评价表，该表的评价内容涉及10个指标，评价的等级分为四个，分值分别为9～10分、7～8分、5～6分、5分以下。

学校对教师的评价的权重为30%。学校成立专门的教师评价小组，综合利用其掌握的资料和情况，对教师进行评价。

学校制定了实施细则，成立了评价领导小组。每一个教师于每一个学期初制订自己的学年个人专业发展计划，并由学校的特定小组予以审定。学校建立教师成长档案袋。每一个学期结束时，教师进行自我总结和评分。学校开展同事间评价、学生对教师的评价、家长对教师的评价。学校评价领导小组最后确定教师综合评价的结果。

学校设立教师专业成长发展性评价专项奖金，优秀教师奖励200元。教师评价结果与教师业务挂钩，优秀教师有优先选择的机会。教师评价结果作为岗位聘用、职称评审和评优的依据之一。

（四）基于校本文化建设的教师评价

众所周知，不同的学校在办学过程中必然会形成一些学校自身特有的、被

学校成员认同的文化。事实上，学校的任何规章制度、组织结构、教育教学方式，都必须植根于相应的文化中，必须与学校特有的价值体系相吻合，必须科学运作，才能充分发挥作用。学校文化是学校信奉并付诸实施的价值理念。学校毕竟是文化单位，承担着传承人类文化的重要使命，学校必须将塑造学校文化作为第一要务。

江东区在开展全民优质教育均衡发展的过程中，以评价为切入口，积极探索基于校本文化建设的教师评价形式，取得了一些有益的经验。

江东区第二实验小学的基于校本文化建设的教师评价具有特色。该项评价旨在通过多种形式、主体和角度的评价，推动教师教育教学工作的改进和专业水平的提高，促进学校制度文化和精神文化的建设。

从国内教师评价的基本情况看，至今只有少数学校通过教师评价来推进学校文化的建设的研究。因此，开展基于校本文化建设的教师评价具有重要的现实意义。

基于校本文化建设的教师评价在确立注重学校文化建设的理念、校长和教师准确地进行角色定位、设计合理的评价框架、确定细化的操作方法、促进持续的改进等方面有所创新。

第二实验小学从学校文化整体发展的角度出发开展教师评价工作，将教师评价制度的设计和实施作为促进学生个性全面发展、引领教师专业成长、加强学校文化建设的重要途径。学校文化建设包括制度文化、精神文化和物质技术文化三个方面的建设，它们有赖于教师和学生的辛勤劳动。第二实验小学确立了“教师第一、学生为本、师生共同发展”的学校文化发展的核心理念。

教师第一的价值取向包含促进教师发展、教师领导、教师参与三个方面。所谓促进教师发展，即学校要树立为教师服务的思想，创设有利于教师个人成长的文化氛围，构建促进教师专业发展的教研机制。所谓促进教师领导，是指学校尽力增强教师的影响力，影响力涉及对学生的全方位的引领和指导的效应、教师同伴的互助和示范效应、积极参政议政和参与学校管理的效应、策划活动和开展活动的影响力。所谓促进教师参与，是指教师应当参与学校管理的全过程。

以学生为本的价值取向包含心中时时有学生、行动处处为学生、结果事事利学生，也即学校办学以促进学生的个性全面发展为最终目的，教师积极开展有效教学、有效管理和有效生活指导工作，学校全面地为学生提供各种优质教育服务。

所谓师生共同发展的价值取向，是指教学相长，师师相长，让学校成为师生

共同生活、共同成长、共同发展的精神家园。

第二实验小学对校长和教师的角色进行准确的定位。

就校长的角色而言，校长要成为新型学校文化建设的核心人物，成为学校人力资源开发的专家，成为教师的帮助者和学生的关怀者。校长要在平时的工作中在强调管理的规范化和促进创新型发展之间求得巧妙的平衡，一方面着力促进学校办学特色的形成，另一方面发现人才、使用人才、鼓励人才，以便使每一位教师都学有所成、教有所得、业有所立、行有所乐、心有所托。

教师不只是一个普通的从业人员，他应当成为名副其实的从事教书育人工作的专业人员。教师的角色主要包括：(1) 复杂的教育工作的承担者；(2) 专业发展过程中的学习者；(3) 学校管理工作中的领导和参与者；(4) 学生的指导者和帮助者；(5) 家长的沟通者和引导者。

第二实验小学设计了合理的教师评价框架，它包括两条主线和两个层面。两条主线反映评价的基本内容，第一条主线为对德和勤的评价，侧重对教师的专业规范方面的评价，它反映教师作为学校各项制度的制定者、执行者和监督者的角色承担方面的表现。第二条主线为对能和绩的评价，侧重对教师的专业水平方面的评价，它反映教师作为专业服务的设计者、实施者、改进者的角色承担方面的表现。两个层面反映评价的范围。

评价标准涉及达标和创新两个层面。达标层面的标准，是指教师能认真履行并达到国家法律法规及学校的规章制度涉及的相关要求。创新层面的标准，是指教师能根据学校、班级、学生发展的新的需要和自身专业水平，在教育教学工作中作出新的探索，不断改进工作成效，提高创造的水平。

第二实验小学将主要的评价指标划分为三个模块，即基础达标模块、自主发展模块和主动参与模块。基础达标模块旨在引领教师扎实地开展常规工作，认真履行基本职责，自觉遵守学校规章制度，以便建构注重实践的学校制度文化。为此，学校将主要教育教学任务予以梳理，并确定各个具体的指标。自主发展模块旨在引导教师结合自身实际情况挖掘潜力，充分利用优势，扬长避短，顺利完成各项任务。主动参与模块旨在引导教师做学校的主人，主动参与学校的事务，主动促进学校的发展。上述三个模块均有对应的指标，学校落实相关的责任人，综合地进行评价。

第二实验小学充分利用自评等六种评价方式。(1) 自评。学校通过组织教师开交流会、自我搜集信息等方式实现自我反思、自我调节、自我教育，引导教师对自己的工作表现给予适切的评价。(2) 学生评。每月底，学校党支部和教导处以随机抽取学号的方式召开学生座谈会或组织学生问卷，以搜集信息。

(3) 家长评。学校以座谈会、家长问卷和网络热线的途径搜集相关信息。(4) 责任人评。责任人是指负责发展指标的数据和结果形成的人。责任人有义务时时刻刻观察教师对指标的落实情况，对教师工作表现予以记录，每月底上报学校办公室进行汇总。(5) 评价面谈。学校选择业务水平高、沟通能力强、声誉好的教师及行政人员组织面谈，每一个人面谈的对象不超过四人。面谈一般为一年一次。(6) 校长"一日蹲点"。校长每日蹲点一个办公室，找教师谈心，听教师的课，分析教育教学的实际情况。

第二实验小学积极做好校本发展性教师评价的反馈工作，学校注重评价面谈工作，校长十分重视面谈报告信息的搜集和整理，对于教师中那些尚不为人知的贡献和成绩，校长要通过不同的途径予以充分的肯定，而对于教师工作中面临的困惑和问题，校长和相关职能部门要及时予以化解。学校定期发布"答谢函"和"温馨提示"，逐月进行月度工作总结。教师的一些可圈可点的感人事迹和工作成绩得到回顾，相关的问题得到提醒和重视。学校还评比星级办公室，对评上的办公室给予一定的奖金，以作为办公室的活动经费。

通过开展校本文化导向的教师评价，第二实验小学的校园文化建设工作有了很大的改观。校本文化导向的教师评价促进了学校的自主发展。学校每三年一度制定学校自主发展规划。在制定规划中，一些有助于学校特色形成、学校文化创建、课堂教学质量提高方面的内容被列入教师评价内容之中，这一做法有助于保证学校发展与教师努力方向的一致性，从而确保规划内容的有效落实。由于鼓励教师积极参与学校制度的制定，学校的教师评价方案得到广大教师的认可。在教师评价过程中，一方面，教师在互动性的商谈中形成明显的规则意识，另一方面，教师在不断受到鼓励的基础上增强了自信心。校本文化导向的教师评价也讲求评价的人文性和个性张扬，在教师评价的过程中，每一个教师都努力扬长避短，充分发挥自己的潜力、竞争力、实力和影响力。

2. 曙光小学自主培训基金使用评价

自 2006 年开始，曙光小学创设了自主培训基金，这一做法对于促进学校有效地开展教师培训和教师评价工作具有一定的现实意义。

目前，教师专业发展成为教师队伍建设方面的一个热门话题，而教师培训是促进教师专业发展的重要渠道。虽然教师培训是学校给教师的一种重要的奖励和个体进行的一种重要的投资，但一些教师把培训当做一种被动接受的责任和义务，培训时心不在焉，培训过程中随意缺课，对培训的任务完成采取消极对待的态度。为了改变这种情况，有必要改进培训方面的资源配置和评价方式。

曙光小学制定了《曙光小学自主基金管理办法》，促使教师积极参加校本培训、校本教研，同时又为教师自我培训提供资金保障，使教师培训由被动变为自主。

学校成立了以校长为组长的师训工作领导小组，下设师训办公室，具体负责校本培训的组织、协调和管理工作，保证校本培训时间、地点、人员和培训内容的落实。领导小组负责制定了《课题管理办法》、《教研组工作实施意见》、《教研组长职责》、《星级教研组评选方案》等规章制度。

学校针对教师培训工作制定和实施了与培训相关的评价，该项评价包括三个方面。

第一个方面的评价是学校对教师的评价。在每一个学期初，学校根据自身实际情况和发展需要，制订校本培训计划，同时制订校本培训考核内容和考核标准。在每一个学期末，学校依据考核内容和标准对教师参加校本培训情况进行综合评价。对教师的评价涉及教师的教育理论学习基本情况、教师的教育教学、自我反思和教育创新的情况、教师参加校本培训的成果。

第二个方面的评价是教研组的互评。学校规定，每一次教研组活动实行点名制度，并对上课的教师和评课的教师进行详细的记录。在每一个学期末，教研组长进行统计分析，确定评价结果。

第三个方面的评价是教师自我评价。教师根据区里发放的校本研修记录册记录每一次培训过程，并在学期末对自己的培训学分进行自我统计。

学校确定了培训基金的分配方法，该方法主要依据评价结果。在每一个学期初，先由教师进行自我评价，并提出培训金申请表。学校评价小组根据教师的工作实际成绩对校本培训情况进行考核，结合教研组评定的结果，综合确定每一个教师的培训金额，并在网络上公布。

学校确定校内和校外培训的计划。在规定的金额内，教师可以选择一段时间内多次短途外出，也可以选择长时间的少量的长途外出。教师完全拥有自主确定培训计划和方式的权利。

教师在参加培训后要采用不同的方式进行汇报，汇报的方式包括讲座、座谈、写文章介绍等。

曙光小学自主培训基金使用评价方式得到教师的普遍欢迎。此种评价方式激发了教师积极参与培训的热情，将培训的权利下放给教师，充分体现了培训的人性化管理的特点，拓展了教师培训的空间。

第九章

区域教育综合评价研究的价值论基础

美国社会学家华德指出:“教育研究正在实现价值论的转向。教育是追求价值的,教育也必须追求价值。一旦人们离弃了价值,人们也就离弃了教育。没有价值,就没有教育。哪里存在真正的教育,哪里就存在真正的人类价值。”揭示教育评价研究的价值论基础,对于正确认识价值的本质具有重要的现实意义。

一、价值论的学科性质和研究意义

价值论是关于价值本质及价值实现的理论。在经济学和哲学等不同学科研究过程中,人们提出了旨趣各不相同的价值论。经济学家建构了不同的政治经济学理论体系,并提出了不同的经济价值论,经济价值论对不同历史时期的经济运行过程和结果产生了重要影响。虽然哲学意义上的价值论研究滞后于经济学领域中的价值论研究,但哲学意义上的价值论是关于价值研究方面的高度综合的学科研究,它对别的学科有指导意义。

价值论是哲学的基本理论之一。在哲学上,价值论是同存在论(本体论)、认识论等处于同等层次的基础理论分支。存在论回答“什么是存在和非存在及什么存在着”方面的问题。认识论回答“人何以能够认识以及如何认识存在”方面的问题。价值论则

回答“存在及认识对人的意义、人的地位和命运”方面的问题。[①] 目前我国所形成的价值理论的名称并不统一，价值论、价值哲学、哲学价值论、价值学等名称不一而足。李德顺认为，在价值理论的名称方面“仍然存在着一些歧义。例如，有的称它为‘价值论’和‘哲学价值论’，意味着这是一个哲学分支；有的称它为价值哲学，这需要作解释”[②]。他还指出：“‘价值学’这一提法，超出了单纯的哲学的领域，它是指一门哲学的价值研究和各门具体价值学科共同构成的新兴综合学科。”[③]综上所述，人们不妨以价值论这一术语泛指关于价值的哲学方面的研究成果。

价值问题的研究具有现实的意义。就人的活动的实质而言，人们通过活动来取得外界物，以满足自己的需要，其实这也是一个追求价值和创造价值的过程。从一定意义上说，人是追求和确证价值的动物。通过对价值的追求和创造，人也实现和确证自己的价值，并形成一个属于人的世界、一个文化的世界、一个价值的世界。人就生活在自己创造的价值世界里，研究价值是为了更好地发现价值、认识价值、实现价值。

一般说来，价值论所研究的问题主要包括以下五个问题：(1) 价值的性质是什么？(2) 价值怎样进行分类？(3) 价值的判断标准是什么？(4) 价值的属性是什么？它是主观的还是客观的呢？(5) 价值同事物或同存在和实在的关系是什么？

在现实生活中，人们会探寻价值方面的诸多问题。例如究竟什么是价值呢？人通过自己的活动所追求和创造的是否都有价值？是否都能确证人的真正的价值呢？如何判断人的活动及其结果有无价值？人的活动是否实现和确证了人的价值呢？通过相关的研究，人们能更好地探明这些问题，并指导实践。

价值论研究可以分为三个层次，即基础理论层次、应用研究层次、实践技术层次。

就基础理论研究而言，关于价值的哲学研究属于本质层次的研究，同时，各门具体的学科和综合学科也致力于形成自己的价值研究方面的基础理论。例如教育哲学也有必要探讨教育价值问题。

就应用研究而言，它主要包括规范伦理学、应用美学及其他一些具体学科和综合学科的特殊的价值研究、规范理论和规范体系的建立、特定价值观念的

① 李德顺著：《立言录》，黑龙江教育出版社 1998 年版，第 78 页。

② 同上，第 197 页。

③ 同上，第 78 页。

论证等。教育评价也涉及价值的界定和细分的问题。

就实践技术而言，它是指实际操作过程中的方式方法和技术研究。

二、价值的含义和本质

（一）价值的含义

从人类认识的角度看，价值问题不是一个低层次的、局部的和个别的问题，而是一个高层次的、全局性的普遍问题。价值是人类生存和发展过程中的一个普遍的、基本的因素。人类的实践、认识都与价值有着极为密切的关系。不论从提高实践和认识的效能的角度看，还是从揭示评价与价值的关系的角度看，人们都有必要清晰地界定价值概念。

在我国的词典中，评价泛指衡量人或事物的价值。在英语中，“evaluation”（评价）一词是从“value”（价值）这一词而来的，即在“value”一词前加上前缀 e，此前缀具有加强词根的意义。如果不先说明价值概念，评价的概念也就难以进行准确的界定和分析。

我国的一些重要辞书对价值作了解释。《辞海》指出：“价值指凝结在商品中的一般的、无差别的人类劳动。它是商品的二因素之一，是商品生产者之间交换产品的社会联系的反映。”“价值也引申为意义。”①在《辞海》所列举的有关价值的这两种词义解释中，第一种是经济学的界说，它是指经济性质上的价值。第二种界说是指哲学意义上的价值。

价值是不同学科均予以使用的重要概念，国内外的学者提出了不同的价值定义。这里择要加以描述和分析。

一部分研究者用意义的生成来界定价值，在这些人看来，意义与价值常常被看做是同义的。前苏联卡冈指出：“我们把价值规定为客体对于主体的意义。”②斯托洛维奇也指出：“所有研究价值问题的哲学家，不管怎样都通过‘意义’的概念确定价值范畴。”③德国哲学家文德尔班认为，“价值是哲学为世界立

① 《辞海》编辑委员会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 版，第 249 页。

② 卡冈著，凌继尧译：《美学和系统方法》，中国文联出版社 1985 年版，第 134 页。

③ 斯托洛维奇著，凌继尧译：《审美价值的本质》，中国社会科学出版社 1984 年版，第 60 页。

法的‘规范’，价值就是‘意味着’，就是具有意义(Gelten)”①。我国学者袁贵仁将价值理解为意义，将价值关系界定为主体和客体之间的意义关系。他指出：“所谓价值，这里可以理解为客体对于主体所具有的意义。”②一般说来，意义是一个几乎人人都会用，人人都能对它心领神会的概念。概括地说，意义主要有两种用法。首先，意义是指词语、概念的意义。例如，人们会说：“我不了解这个词的意义。”其次，意义是指作用、价值。例如，人们谈论人生意义、教育意义、理论意义、实际意义等，实际上是谈论它们的作用。就价值关系是一种意义关系而言，价值主要是指第二种含义上的意义概念。

事实上，意义和价值的内涵和外延是不同的。袁贵仁指出：“价值是意义，但意义未必是价值。意义的使用范围大于价值的使用范围。”③如上所述，一方面，价值不具有意义分析中的第一种界定，即作为“含义”的含义。另一方面，意义、作用包括事物和事物之间、客体和客体之间的关系。意义、作用关系普遍存在于一切事物之中，而“价值关系却只与人有关，只是作为主体和客体之间的一种关系而存在”④。

意义有积极和消极之分，价值也有正价值和负价值之分。袁贵仁指出：“具体地讲，价值，作为哲学范畴，表示客体对主体所具有的积极的或消极的意义。价值关系就是意义关系。这里，积极的意义是价值关系，消极的意义也是价值关系。”“人们一般把客体与对主体的积极意义叫正价值，简称价值，而把消极的意义叫负价值。”⑤总之，价值反映主体和客体之间的意义关系，某物、某事对人有意义，也就是说某物、某事对人有价值。将价值界定为意义的做法，与常识相一致，易于为人们普遍接受。

国内其他学者也对价值即意义的观点予以认同。李连科肯定价值即意义的看法，他指出：“价值问题，就是客观世界(包括人自身)的属性对人的意义，即对人的需要的意义。”⑥

李德顺也对用意义来界定价值予以认同。他指出：“价值，实际上就是世界

---

① 李德顺著：《价值论》，北京师范大学出版社1987年版，第103页。

② 袁贵仁著：《价值学引论》，北京师范大学出版社1991年版，第47页。

③ 袁贵仁著：《价值观的理论与实践：价值观若干问题的思考》，北京师范大学出版社2006年版，第19页。

④ 同上，第18页。

⑤ 同上，第4页。

⑥ 李连科著：《价值哲学引论》商务印书馆1999年版，第3页。

和世界上的万事万物、包括人和人的一切活动在内，对于人的意义。”①

王玉樑一方面肯定用意义来界定价值的做法的优点，他指出，用意义来界定价值“是简明而通俗易懂的”，“不失为一种对价值的通俗表述”②。但他也指出了这一界定的缺点。“第一，用意义界定价值，容易产生同义反复的缺陷。”“第二，意义是多义词，有多种含义，用意义界定价值，容易产生歧义。”“第三，意义往往与主体的理解有关系。”③这三种看法不足以完全否定用意义来界定价值的正确性。意义与价值并非同一词语，两者并非同义重复。在学术概念中，一词多义很普遍，人们难以做到不使用多义词。意义和价值离开主体因素就难以理解，如果排斥主体性，价值何以存在呢？

从更切近的观点看，只明确价值即意义的说法还不够，人们还应深究它是何种意义。目前我国最流行的关于价值的界定方式，是将价值界定为客体对主体需要的满足，即探讨客体满足人的需要方面的意义。

美国哲学家詹姆士认为，价值或善的本质就是满足需要。他指出：“善的本质，简单说来，就是满足需要。”④我国古代哲学家孟子也指出：“可欲之为善。”这句话表明，为人所需要的就是好的，就是善。这句话简洁地表达了人的需要与价值之间存在着密切的关系。善是价值的一个基本形式，而需要的满足是善的外在表现方式。

从人的需要的角度出发，我国不少研究者对价值提出了新的界说。我国改革开放初期价值论研究的开拓者之一李连科，首先将价值与人的需要联系在一起，并进行深入的探讨。在《世界的意义——价值论》一书中，李连科论证了马克思主义价值观的三个基本看法，即主体—客体关系问题是了解价值问题的理论前提；坚持主体需要的客观社会性是唯物主义价值观的关键所在；价值就是客体与主体需要之间的一种特定的关系。最后一个要点涉及价值的定义。

李连科正面陈述了价值的概念。他指出：“价值就是客体与主体需要之间的一种特定的关系。”⑤这里所说的特定的关系，就是指价值关系。他指出：“外部世界同人的主体需要的关系，就叫价值关系。所谓价值关系，就是外界物（自

① 李德顺著：《立言录》，黑龙江教育出版社 1998 年版，第 78 页。

② 王玉樑著：《当代中国价值哲学》，人民出版社 2004 年版，第 266 页。

③ 同上。

④ 詹姆士：《信仰的意志》，转引自张岱年《价值的层次》，载《中国社会科学》1990 年第 3 期，第 6 页。

⑤ 李连科著：《世界的意义——价值论》，人民出版社 1985 年版，第 91 页。

然、社会和某种客体形式的意识形态）对主体的人的需要的肯定或否定的关系，主要表现为利害关系或功利关系。"李连科提出的这一界说包含以下三个要点。

首先，"外部世界作为人的生存和发展的客观条件，具有满足人的物质、文化需要的属性；而人之所以把外部世界作为自己的生存环境，在于他能在外部世界中，或者能利用外界来满足自己的生存和发展的需要"①。

其次，需要作为一般的范畴，表明了有机物、人和整个社会之间存在的一种特殊状态，即人对外物的一种摄取状态，这种状态是他们生存和发展的客观根据和各种积极形式的来源。李连科指出："人的需要（具有）社会性，人当然具有生物本能方面的自然需要，但从本质上看它们都具有社会性。人的需要的发展取决于社会实践的发展，人的需要是社会创造出来的。"②他接着指出："人的需要具有客观性。需要是一种客观规定，不依主观意志为转移。"③再次，在李连科看来，"外部世界同人的主体需要的关系，就叫价值关系"④。人的需要得到满足，则需要的满足过程对人来说就具有现实的意义。他还指出："价值是通过人这个主体的创造活动才实现的，就是说，主体的活动纳入客体属性之中，客体才产生价值。"⑤简言之，价值即客体对主体需要的满足。

对于用满足主体需要界定价值的做法，人们也有一些争议。对这些不同看法有必要加以辨析。

第一，主体需要并非都是健康的，并非天然合理。张岱年指出："需要也有高下之分。"⑥这个陈述描述了一个基本事实，但它不能否定以满足需要来界说价值的可行性。主体需要的属性与价值的关系并非必须是同向，任何事物都是两面性的，价值和需要也不例外。价值具有两面性，需要也具有两面性。因此，人们不能以需要的非健康性来否定价值，即通过主客体的相互作用使客体属性得以满足主体的需要。

第二，有人认为，以主体需要满足与否来界定价值难以确证价值的客观性，也即在需要的形成过程中，虽然社会实践起决定作用，但也应看到主体的意识也对主体的需要有这样那样的影响。主体的需要不等同于人的欲求，目的、动

① 李连科著：《世界的意义——价值论》，人民出版社 1985 年版，第 92 页。

② 李连科著：《价值哲学引论》，商务印书馆 1999 年版，第 3 页。

③ 同上。

④ 李连科著：《世界的意义——价值论》，人民出版社 1985 年版，第 9 页。

⑤ 李连科著：《价值哲学引论》，商务印书馆 1999 年版，第 3 页。

⑥ 张岱年：《论价值的层次》，载《中国社会科学》1990 年第 2 期，第 5 页。

机、七情六欲是需要在人的意识中的表现，而需要则是一个客观的规定性。人们不是想有什么需要就有什么需要的，以需要来界定价值不会走向纯粹主观主义的价值论。

第三，有人认为，以满足主体需要来界定价值，似乎价值是由主体单方面决定的，容易忽视客体价值的作用。[①] 这种顾虑也许是多余的。价值是客体属性满足主体需要的过程，它绝非单独取决于主体因素。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中旗帜鲜明地反对以往的唯物主义见物不见人的看法，是值得赞赏的。

一部分研究者从主体和客体的一致性的角度界定价值，他们将价值界定为客体主体化过程的性质和程度，简言之，价值是在客体尺度和主体尺度相统一的条件下客体与主体的符合、一致和接近。

李德顺指出："价值，是反映价值关系实质的哲学概念。在主客体相互关系中，客体是否按照主体的尺度满足主体需要，是否对主体的发展具有肯定的作用，这种作用或关系的表现就成为价值。因此，价值是对主客体相互关系的一种主体性描述，它代表着客体主体化过程的性质和程度。"[②]在李德顺提出的这一界说中，客体与主体之间的关系不仅仅局限于客体满足主体需要这一层面，客体对主体的综合的影响也囊括其中。这一界说既侧重主体的尺度，又侧重客体对主体的现实的影响和作用，是一种颇有新意的界定。

李德顺指出："价值这一范畴的最一般含义，是对主客体关系一种特殊内容的表达；这种内容的特质，就在于客体对主体的作用是否同主体的结构或尺度或需要相符合、一致或接近；'是'者，即属于人们用各种褒义词所指谓的正价值，'否'者，属于人们用各种贬义词所指谓的负价值，此外还有介乎两者之间的中性价值。"[③]综观李德顺所作的界定，不难发现这种界定具有五个特点：(1) 它坚持了主客体之间关系的普遍性；(2) 它表明了价值反映主客体关系的一定内容；(3) 它突出了价值是以主体尺度为根本尺度的一种特殊关系内容；(4) 它从理论上对各种不同价值类型的共同特征作出了本质方面的抽象；(5) 它提供了对价值现象予以动态化理解的现实基础。[④]

李德顺指出："所谓价值，就是指客体的存在、属性及其变化同主体的尺度是否相一致或相接近。我们认为，这是人类在经济、政治、科技、文化、道德、艺

① 王玉樑著：《价值哲学新探》，陕西人民教育出版社 1993 年版，第 131 页。
② 李德顺著：《价值论》，北京师范大学出版社 1987 年版，第 108 页。
③ 李德顺著：《立言录》，黑龙江教育出版社 1998 年版，第 236 页。
④ 同上。

术、宗教、日常生活等领域中一切价值判断所具有的共同的含义。”[①]这一界定包含了区分价值关系与非价值关系的根据，也提供了理解正负价值、各个不同领域和不同类型价值的共同本质、特征及质量标准的基础。之所以使用主客体关系的表述，而不使用“人与物的关系”的表述，是因为价值关系不仅仅发生在人与物的关系中，而且也发生在人与人之间的关系及其他一切可能的对象性关系中。“主客体关系”比“人与物的关系”更具有普适性。

李德顺的上述界定的一个最大优点，在于对主体的因素作了高度的综合和抽象。与别人所作的价值为客体对主体需要的满足这一界定相比，主体需要被主体结构、尺度所代替，主体的概念变得更全面完整了，从而价值的内涵得到了拓展。

此外，也有一些研究者用客体对主体的效应来界定价值。

效应是指作用和影响。王玉樑区分了价值关系和价值两个不同的概念。他指出：“价值与价值关系不同：价值关系是主体和客体之间的功效或功能关系，这是主体作用于客体和客体作用于主体的双向关系，是主客体的功效或功能上的相互关系；价值则是客体对主体的效应。”[②]“价值关系是主客体之间的一种关系，而价值则是指客体的价值。”[③]王玉樑认为，“以效应界定价值，有助于克服使用价值和哲学价值混同起来的缺陷”。“用效应界定价值，效应既包含效用、有用，也包含使用价值、功利价值；但效应比有用、效用的含义更广，它是指客体对主体的作用和影响。它不仅包括功利价值、知识价值，而且还包括道德价值、审美价值，包括一切超功利的价值。”“用效应界定价值，能较好地概括哲学价值，也有利于克服把哲学价值混同于使用价值的缺点。”[④]

以客体对主体的效应来界定价值，虽然注重客体的作用和影响，但对主体对价值主动的追求和价值实现的因素与特点并未作出足够完整的正面陈述。物极必反，只关注客体的作用就会带来忽视主体作用的负面效应。

从上述四个不同的界定中，人们可以发现一些相同点和不同点。四种界定均将价值确定为主体和客体之间存在的一定关系，特别是客体对主体有益的关系，但它们对这种关系的认识的侧重点不同。客体对主体的意义是一个比较宽泛的提法。需要的满足比较直截了当地说明满足需要方面的意义及其内涵，是

---

① 李德顺著：《价值论》，中国人民大学出版社 2007 年版，第 27 页。

② 王玉樑著：《价值哲学新探》，陕西人民教育出版社 1993 年版，第 36 页。

③ 同上，第 37 页。

④ 王玉樑著：《当代中国哲学价值》，人民出版社 2004 年版，第 272 页。

一个比较切近的、极其符合常识的界定。而主体和客体的一致、接近的提法则比较概括和抽象，其重心放在主体一方，在理论方面具有创新性。价值即效应的提法的重心落在客体的作用和影响方面。每一种界定各有特点。

（二）价值的本质

本质是事物内部的联系，它由事物的内在矛盾所决定，是事物比较深刻的、一贯的、稳定的方面。而现象是本质在各个方面的外部表现，是事物的比较表面的、零散的、多变的方面。本质从整体上规定事物的性质和发展方向。

价值的本质问题，是价值论的核心问题。价值的本质决定价值的界定，价值的界定体现价值的本质。西方学者对价值的本质进行了探讨，并提出了多种多样的看法，归纳起来，主要可以分为主观价值论和客观价值论两类看法。

我国一些学者对价值的本质进行了较为全面系统的分析。袁贵仁从人的本质和人的主体性的特定角度研究价值的本质问题，他认为，价值是主体和客体的统一，而这种统一，则是由主体的活动使“自在之物”变为“为我之物”，使客体的自然属性变为价值属性的过程，客体由此满足主体的需要，并统一于主体身上。价值的本质体现在两个方面。一方面，从价值生成的角度看，“价值是人的主体性在客体中的对象化”①。在袁贵仁看来，“价值是人的主体性的对象化表明：价值的生成，一要‘人的主体性’，二要‘对象’，三要‘化’。所谓‘化’，就是主体作用于客体，就是要通过主体的活动、劳动去发现、创造客体的价值”②。从人与自然和社会的联系角度看，“任何事物或者人，只有当它与主体发生联系，成为主体活动的一部分，才成为主体的价值对象，对主体发生有益或有害的影响”。“价值是由人创造的，客体的价值性就是体现和凝聚在客体中的人的主体性。”③另一方面，从价值功能的角度看，价值是客体对增强人的本质力量或者主体性所具有的作用和意义，即某事、某物、某人作为客体，能够直接或者间接地帮助和提高人的主体力量，使人更好地摆脱自然、社会和自身的束缚，进一步确立和扩大人的自由。价值体现在客体身上，而主体却是它趋向的中心。换句话说，客体首先是因为它能够满足主体需要，它因而才有价值。价值，从其功能的角度看，就在于它能满足主体的需要。

有人对上述观点作出评价。王玉樑指出：“这种观点，对人化自然和劳动产

① 袁贵仁著：《价值观的理论与实践：价值观若干问题的思考》，北京师范大学出版社 2006 年版，第 64 页。

② 同上，第 65 页。

③ 同上。

品的价值来说是全面的和深刻的，但是对自然物、天然物、对非劳动产品的价值，因为它们不是人的本质力量对象化的产品，因而也就不适合了。"①对人的本质力量的对象化恐怕要作全面的认识。马克思认为，"自然界的人的本质只有对社会的人来说才是存在的；因为只有在社会中，自然界对人来说才是人与人联系的纽带，才是他为别人的存在和别人为他的存在，才是人的现实的要素；只有在社会中，自然界才是人自己的存在的基础"②。马克思的这一说法表明了从人的本质出发阐明人与自然的关系的重要意义。就自然物和天然物对人所具有的价值而言，离开人的对象化的活动，价值也就难以确证。

李连科从主体和客体具有一种特殊的关系出发探讨价值的本质。他认为，价值的本质有三个要点，即价值来源于客体、取决于主体、产生于实践。首先，价值来源于客体。他指出："客体或者外部世界（包括人本身）作为人的生存和发展的客观条件，具有满足人的物质、文化需要的属性；而人把外部世界或客体作为自己的生存环境，并利用外部世界来满足自己的生存和发展的需要。"③其次，之所以价值取决于主体，是因为价值虽然来源于客体身上的一种属性，但它绝不取决于客体，而是在客体属性同主体需要发生一定关系（肯定或否定）时产生的。没有主体的需要，或者说不同主体需要相联系起来，就不会有价值本身。④

第三，价值是动态生成的。李连科指出："价值是通过人这个主体的创造活动才实现的。就是说，主体的活动纳入客体属性之中，客体才产生价值。"⑤"用哲学的语言来说，价值既是主体的物化或对象化，又是客体的人化。客体人化，客体成为主体的无机身体；主体物化，成为客体的实现过程。"⑥王玉樑提出了价值的本质是客体的主体化、是客体对主体本质力量的效应的新观点。他认为，"价值是客体对主体的效应。这是对价值的界定，也是对价值的本质的揭示。但这里揭示的是包括价值的初级本质在内的价值的最一般的本质"⑦。王玉樑具体分析了客体对主体的效应，指出："客体对主体的效应是多方面的，客

① 王玉樑著：《21世纪价值哲学：从自发到自觉》，人民出版社2006年版，第153页。

② 马克思：《1844年经济学哲学手稿》，人民出版社1985年版，第79页。

③ 李连科著：《价值学引论》，商务印书馆2003年版，第4页。

④ 同上。

⑤ 同上。

⑥ 同上。

⑦ 王玉樑著：《价值哲学新探》，陕西人民教育出版社1993年版，第157页。

体对主体的效应主要体现在对主体生存、发展、完善的作用和影响中。主体的生存、发展和完善是主体存在的不同状态。”在王玉樑看来，主体的生存、发展、完善是主体存在的不同状态。“生存是发展完善的前提，发展完善内在地包含着生存。凡有利于发展、完善的东西，必然有利于主体的生存，或能使主体生命增加光彩；但并非有利于生存、享受的东西，都有利于主体的发展、完善。”[①]王玉樑认为，对人化自然的价值来说，主体本质力量对象化与客体主体化，都是价值的源泉。前者是间接源泉，形成内在价值，后者是直接源泉，形成现实价值。对于自然价值来说，其价值的本质在于客体主体化。所以，客体主体化是价值的一般本质，实质是客体对主体本质力量的效应。这一价值的本质观较好地说明了客体对人的作用的过程和结果，但它对主体在认识自然和改造自然，认识社会和改造社会中的极其巨大的主观能动性未能作足够的正面陈述。

李德顺指出：“价值关系，是主体与客体之间一种客观的基本关系。这种关系就是：在主体的实践—认识活动中，客体的存在、属性和合乎规律的变化，具有与主体的生存和发展相一致、符合或接近与否的性质。这种性质，是主体内在尺度作用的结果。”总之，价值是作为一种特定的关系态或关系质而产生和存在的。价值的客观基础是人类生命活动或社会实践所特有的对象性关系——主客体关系。价值是这种关系的基本内容和要素。价值的本质是客体属性同人的主体尺度之间的一种统一，是世界对人的意义。

宴辉从价值实现的角度出发探讨价值的本质。他认为，本体论作为一种追问本质的方式，具体表现在三个层面的追问上：一是何以可能？二是如何可能？三是怎样可能。就价值的本质而言，第一个问题是价值何以可能方面的依据问题。人的非自足性和非完满性是人从事价值创造活动的根本前提，非自足性和非完满性便是需要。需要是一种不足、匮乏和非平衡的状态和摄取指向。第二个问题是价值如何可能的条件方面的问题。价值何以可能的根据在于人的非自足性和非完满性与外界不能天然满足人的各种需要之间的矛盾。人之所以能创造价值是由于人具有一定的实践能力和认识能力。第三个问题是价值怎样实现方面的问题。价值实现是活动主体依照一定的价值理念将特定的对象变为价值载体的过程。这一过程是主体和客体、主观和客观、智力和体力等多种要素相互构合所造成的和谐状态。

宴辉指出：“任何一种价值本质上都应该是人对价值物之效用的认识、消费

---

① 王玉樑著：《价值哲学新探》，陕西人民教育出版社 1993 年版，第 157 页。

和体验。价值不在客体上，也不在主体上，而在主客体间或主体间性中，它以主体与客体之某种状态的改变为标志，体现在客体上是其有用性的呈现，而且必须通过认为、感觉到它有用的需要者这一对象澄明出来。表现在需求主体上则是，借着需求主体之匮乏、不足或需释放能力的渴望得到解除和满足之后所得到的体验。"①

三、价值关系中的主体、客体及价值属性

（一）价值关系中的主体和客体

实践和认识少不了主体和客体这两个因素。价值也少不了这两个因素。价值与人类的实践和认识具有密切的关系，它是渗透在实践和认识中的基本因素。主体和客体之间的最基本的关系就是实践关系和认识关系。但是，在主体和客体之间的实践关系和认识关系中，还渗透着一种主体从自身的需要出发对客体的选择、利用关系，或客体对于主体的某种需要的满足关系。这种主体需要和客体属性之间的关系，就是主客体之间的价值关系。显而易见，价值关系并不是独立于实践和认识之外的第三种关系。

价值是反映主体和客体之间关系的一个范畴，价值产生于价值关系的建立过程。但价值与价值关系又是不同的。在袁贵仁看来，这种不同体现在五个方面。"第一，价值是价值关系的部分因素。价值与价值关系是部分和整体之间的关系。第二，价值关系是价值的载体和存在形态。主体和客体之间不形成一定的关系，则价值难以有所寄托。换言之，价值是价值关系的内容，价值关系是价值的表现形式。"②"第三，在性质上，价值关系是中性的，而价值则有正负之分。第四，在存在上，价值逻辑上先于价值关系，先有价值后有价值关系。正如先有实践活动和认识活动，后有实践关系和认识关系一样。第五，在认识的顺序上，人们先了解价值关系，然后才了解价值。"③

李德顺指出："价值本质上是一个关系范畴，而不是一个独立的实体范畴，

① 北京师范大学价值与文化研究中心《价值与文化》编委会编：《价值与文化》（第一辑），北京师范大学出版社2002版，第53页。

② 袁贵仁著：《价值观的理论与实践：价值观若干问题的思考》，北京师范大学出版社2006年版，第21页。

③ 同上，第22页。

也不是一个仅仅同主体或客体相互联系的属性范畴。价值仅仅是作为主客体之间一种相互关系、相互作用的存在。因此，价值的表现、特性和变化，应该通过主客体相互连接、相互统一的运动去把握。”①

在价值论研究中，人们所考察的主体和客体是作为人类实践活动范畴的主体和客体。作为人类对象性活动中两个既相互对立又相互联系的实体性要素，主体是指实践者、认识者，或者任何对象性活动的行为者本身；而客体是指实践的对象、认识的对象，或者任何行为主体行为的对象本身。简言之，主体是指对象性行为中作为行为者的人，而客体是指这一对象性关系中的行为对象。

从实践论的角度看，人在自己同外部世界的关系上能够作为主体而出现，首先是因为人本来就是这个世界的产物和有机组成部分；逐步转化为客体的外部世界是人生存和发展的基础，人对这个客体的关系首先是“受动”的，即受制约的关系；人作为自然存在物，永远受制于自然的生存条件；人作为社会存在物，永远受制于社会的生存条件。②

从认识论的角度看，人类认识活动的自觉能动性，集中表现于人的认识能够揭示事物固有的属性、内在联系和规律性，并在此基础上，发现物的多方面的有用性，掌握物的多种使用方式，满足自己的需要。为此，人的认识必须从两个方面把握客体：一是排除一切外来的成分，以认识事物的固有属性；二是认识物满足人的需要的属性。

主体是指对象性行为关系中作为行为者的人。从总体上看，人们可以将主体分为四个层次。

在总体的、最高的层次上，人们可以把自人产生以来不断发展的人、人类看作一个整体，那么人类活动便造就了这样的双重主客体关系：一方面，人以外部世界、自然界的一切事物为对象，这里的主客体关系就是人类—外部世界的关系。另一方面，人类的活动不仅向着人以外的世界，而且也向着人类自身，即人类也是自我认识、自我改造、自我满足和自我实现的对象。于是，这里又有了另一重主客体关系，即作为自我意识和自我实践主体的人类，与作为自我意识和自我实践对象的人类之间的“人类自我主客体”关系。

在次一级层次上，人们把某一特定历史阶段的人类看做一个整体，同样存在着上述双重主客体关系。

在更次一级的层次上，人们把每一个时代的人类社会看做一个整体，它包

① 李德顺著：《立言录》，黑龙江教育出版社 1998 年版，第 238 页。

② 李连科著：《价值学引论》，商务印书馆 2003 年版，第 73 页。

含着各种不同的社会群体，诸如民族、国家、地区、阶级、阶层、行政单位、各种社会团体，他们都有自己的具体活动范围。在这些范围内，他们每一个都以自己以外的一切为客体（也因此互为主客体），并且形成自身的自我主客体关系。

在最低一级的层次上，主体限于个人活动的范围内。在这里，个人不仅以社会和自然界的外部事物为客体，不仅同他人、社会、人类互为主客体，而且他的本质、需要和意识也与他自己的思想和行为之间构成主客体关系。

人不仅仅是主体，除了成为主体，人也可以成为客体。在社会内部，不仅人和人总要互为主客体，而且每一个人也都有"自我主客"关系。所以人总是同时既为主体，又为客体，人是具体主客体属性的统一体。不难看出，对主客体从外延上进行的划分，永远是相对的、具体的。在历史学研究中，历史学家是主体，历史和历史资料是他的客体。但如果一个医生给这位历史学家看病，在治病的过程中，医生是主体，历史学家则是医生的客体。

主体和客体是一对关系范畴，它并不是实体范畴。主客体的确切划分是以内涵为准的，外延和内涵的统一的表述形式表明，在人的任何实践活动中，作为实践者、行为者的人是主体；而作为实践和认识对象的世界、事物和人是客体。也就是说，"主体、客体"这对概念，仅仅是指人类实践活动两端的实体在这一对象关系中的地位，并不包含关系和地位以外的含义。

（二）价值属性

价值属性是价值的本质的重要方面。价值的本质决定了价值的属性，而价值的属性表现了价值的本质。

价值是客观的还是主观的，是不同的价值理论争论的焦点。西方有一些学者认为价值是主观的。德国哲学家李凯尔特指出："关于价值，我们不能说它们实际上存在或者不存在，而只能说它们是有意义的，还是无意义的。"[①]他认为："价值决不是现实，既不是物理的现实，也不是心理的现实。价值的实质在于它的有效性，而不在它的实际的事实性。"[②]美国学者培里指出："当一件事物（或任何事物）是某种兴趣（任何兴趣）的对象时，这件事物在原初的意义上便具有价值，或是有价值的。""没有兴趣，就必然是无价值。"[③]

我国不少学者主张价值具有客观性。袁贵仁指出："价值的客观性是指它

---

① 李凯尔特著，涂纪亮译：《文化科学和自然科学》，商务印书馆1996年版，第21页。

② 同上，第78页。

③ 培里：《兴趣价值说》，载《价值和评价：现代英美价值论集粹》，中国人民大学出版社1989年版，第44页。

的构成因素(主体及其社会需要和客体及其属性)是客观的;客体对主体的意义是客观的,也即它不取决于人的主观愿望,不以人的意识、意志为转移。”[1]

王玉樑认为,“价值的客观性表现在两个方面,即实存性或自在性、可感受性和可验证性”[2]。

就实存性而言,价值是在价值认识、价值评价主体之外实际存在的,不以价值认识主体或评价主体的意志为转移。之所以价值是实际存在的,价值的存在不以价值认识主体或评价主体的意志为转移,其理由有三个。首先,作为认识或评价对象的价值和价值关系是客观的。否认客体的客观性,认识和评价就不可能进行。其次,价值是客观的,也因为价值的根据是客观的。价值的根据是价值的主体、客体、中介和活动。在价值的形成和发展过程中,这四个因素都是客观存在的。再次,价值作为客体对主体的效应也是客观的。客体对主体的作用和影响是多方面的,它包括物质的、精神的、经济的、政治的和文化的作用和影响。

就可感受性而言,价值是客观的,还因为价值是感性的存在,具有可感受性。价值存在于价值关系之中,存在于主体和客体的相互作用之中,存在于客体对主体的作用和影响之中,这些方面是可以感知的。

就可验证性而言,一种客体,其价值如何,是可以证实的。依靠什么证实呢?最根本的是社会实践。英国哲学家艾耶尔指出:“只表达道德判断的句子是没有说出任何东西的。它们纯粹是情感的表达,并且因此就不归入真与假的范畴之下。所以道德判断的句子是不可证实的。”[3]艾耶尔认为,“偷钱是错误的”这一句子,既不表达真命题,也不表达假命题。人们对这种句子不能证实。“偷钱是错误的”这一句子既是一个伦理判断,也是一个价值判断。它是可以证实的。人们说“偷钱是错误的”,实际上是说他违反法律,侵害他人利益,对社会造成危害,偷钱必然受到社会的惩罚,是错误的和有害的。

价值具有社会性。所谓社会性,就是事物受社会影响和制约的性质。马克思指出:“社会,即联合起来的单个人。”[4]这种联合是在一定物质生产活动基础上相互交往而形成的人们彼此之间的相互联系和关系的总和构成的共同体。

---

① 袁贵仁著:《价值观的理论与实践:价值观若干问题的思考》,北京师范大学出版社2006年版,第7页。

② 王玉樑著:《价值哲学新探》,陕西人民教育出版社1993年版,第173页。

③ 艾耶尔著,李步楼译:《语言、真理与逻辑》,上海译文出版社1981年版,第123页。

④《马克思恩格斯全集》(第46卷),人民出版社1979年版,第20页。

价值的社会性主要表现在以下三个方面。首先，价值关系具有社会性。价值关系是主体与客体之间的特殊关系。从总体上看，价值生成的过程和价值关系的确立离不开人与人之间的社会关系。其次，价值活动也具有社会性。价值活动的主体是社会的人，单个的主体不能离开社会和他人而进行价值活动。再次，价值的内容具有社会性。价值是客体对主体的效应，主体是社会的人，因此，这种效应是一种社会效应，因而价值归根结底是社会的价值。

价值具有历史性。价值的社会性决定价值的历史性，价值是随着历史的发展而发展的，因而具有历史性。袁贵仁指出："主体的需要和客体的属性是不断发展、变化的，因而，价值在本质上是一个社会历史的范畴，具有历史性。"①

价值的历史性主要表现在以下三个方面。首先它表现在价值主体的历史性，价值主体是人，人是社会的人。随着社会的发展，随着主体因素的发展，价值也在不断发展。其次，价值的历史性还表现在价值客体随历史发展而发展变化。随着社会实践的发展，生产力和科学技术的发展，经济文化的交流，各种条件的改变，价值客体也不断发展、变化。再次，价值的历史性也表现在客体的价值随着实践的发展而变化。

价值具有相对性。袁贵仁认为，价值"是相对于一定主体而言的，是具体的、有条件的、发展的，因而是相对的，具有相对性"②。李连科认为，"价值的相对性的一个重要方面是它的相关性：相对于不同的主体需要，具有不同的价值"③。王玉樑指出："所谓价值的相对性，也就是价值的条件性。"④

价值的相对性主要表现在以下三个方面。第一，价值是相对于一定主体而言的。同一客体对不同的主体来说，其价值不同。同一客体对不同时间、不同条件下的主体来说，其价值不同。第二，价值是相对于一定客体和客体的一定属性而言的。客体的不同属性或不同客体对同一主体来说，其价值不同。首先，不同的客体对同一主体而言，其价值不同。其次，同一客体的不同属性对主体而言，其价值不同。再次，社会是发展的，客体也是在不断发展变化的。价值关系和价值也在变化。第三，价值是相对于一定的环境而言的。

价值也具有绝对性。价值的绝对性，是指价值作为客体对主体的效应具有

---

① 袁贵仁著：《价值观的理论与实践：价值观若干问题的思考》，北京师范大学出版社 2006 年版，第 6 页。

② 袁贵仁著：《价值学引论》，北京师范大学出版社 1991 年版，第 151 页。

③ 李连科著：《价值学引论》，商务印书馆 2003 年版，第 71 页。

④ 王玉樑著：《价值哲学新探》，陕西人民教育出版社 1993 年版，第 173 页。

普遍性、无条件性、恒常性、客观性。李连科指出:"人类共性和普遍价值是存在的。……价值的普遍性表明了价值的绝对性。"[①]价值是无条件存在的。只要有人类存在,有人的社会实践活动,有主体和客体的相互作用,就有价值存在。价值的恒常性表现在劳动、科学技术、教育等方面的价值是与人类社会相伴随的具有恒久性的价值。所谓价值的客观性是指价值的有无和价值的大小在一定条件下是确定的和客观的。

价值具有多元性。所谓价值的多元性,是指同一客体对不同主体、对不同时空条件下的同一主体、同一主体的不同方面来说,其价值具有不同的性质。价值的多元性首先是由主体的多元性和不同主体的利益的多元性决定的,也是由同一时期、不同条件下利益不同决定的,同时也是由同一主体不同方面有不同利益决定的。

价值也具有一元性,一元性是价值的基本性质。所谓价值的一元性,是指同一客体对同一历史时期的社会主体,对一定时空条件下的某一具体主体,或对某一具体主体的某一方面来说,其价值是一元的、确定的性质。[②]

四、价值分类和标准

(一)价值分类

作为价值论的研究对象,价值的现实形态是多种多样的。有多少个活动领域,就有多少种价值。科学合理的价值分类有助于人们较为全面、综合地认识价值形式,以便更好地追求价值。

人类生活中的价值关系和价值现象,是一个极其丰富的、无限多样化的世界。一方面,作为主体的人,其现实形态是多种多样的,不仅有层次众多的个体和群体,而且处在每一个层次上的人,其个体也形态各异。另一方面,人类实践所涉及的任何事物,都能在某一方面成为一定群体和个人所需求的对象,成为一定价值关系的载体。因此,价值关系总是在不同领域、不同层次和不同时态上具体地形成和改变着,具有极其纷繁复杂的多样化形态。

---

① 李连科著:《价值学引论》,商务印书馆 2003 年版,第 161 页。

② 北京师范大学价值与文化研究中心《价值与文化》编委会编:《价值与文化》(第 1 辑),北京师范大学出版社 2002 版,第 46 页。

划分和归纳价值的角度和方式各不相同。从主客体关系的角度看，现实价值必然由三个方面组成，即价值主体、价值客体和价值内容。缺了某一个因素，价值概念和价值判断就是不完整和不确定的。通常人们可以从客体、主体以及中介三个方面对价值进行划分。

为了更清晰地说明价值存在形式，袁贵仁提出了价值形成过程中的价值划分。他指出："价值就是主体在对象化活动中所形成的客体对于增强和提高人的主体性所具有的意义，它是由主体价值、劳动价值和客体价值构成的一个系统。其中，(1) 客体价值是目标，主体活动就是要创造客体价值，满足自己生存、享受和发展的需要，不断提高其主体性。(2) 主体价值是主导，客体价值是主体创造的，并为主体服务的。(3) 劳动价值是基础，是一切价值的源泉。也就是说，通过劳动主体作用于客体，物主体化，并成为客体价值。"①

张岱年提出了真、善、美价值三分法。他认为，人们经常谈论价值，其中更根本的、基本的价值是真、善、美。他指出："真为认识的价值，善为行为的价值，美为艺术的价值。"②

李连科提出了颇具影响力的价值三分法，在《世界的意义：价值论》一书中，他将价值分为物质价值、精神价值和人的价值三个大类。在《价值哲学引论》一书中，他总结了他自己进行分类的基本思路。他认为，从主体的需要的不同，即物质需要和精神需要的不同的角度，可以"将诸多价值归为两类：物质价值和精神价值，再将人自身价值与之并列，单独列为人的价值"③。

在物质价值中，依自然形成还是人工创造的不同，价值可分为自然价值（自然环境的价值）和经济价值，自然价值也可以叫做自然界的物质价值。当今社会的自然价值问题主要是生态问题，特别是环境污染问题。从哲学意义上讲的经济价值，就是指作为主体的人和社会，在改造自然界的实践活动中创造的，能满足人的衣、食、住、行、用等物质需要的价值。

精神价值反映客体（自然、社会、精神产品）同人的精神文化需要的关系。"精神价值大体包括知识价值、道德价值和审美价值。"④"知识从本质上来看不是价值，不是客体同主体的需要的关系，而是客体同主体认识的关系；但它也具

① 袁贵仁著：《价值观的理论与实践：价值观若干问题的思考》，北京师范大学出版社 2006 年版，第 71 页。

② 张岱年：《关于价值的哲学分类》，载《天津社会科学》1986 年第 2 期。

③ 李连科著：《价值哲学引论》，商务印书馆 2003 年版，第 9 页。

④ 李连科著：《世界的意义：价值观》，人民出版社 1985 年版，第 160 页。

有价值属性，它也同主体的求知要求发生肯定与否定的关系。”[①]“所谓道德价值，概括地说，就是善的价值，是高尚的道德行为、优秀的道德品质和崇高的道德理想所产生的一种精神价值。”[②]“审美价值作为客体与主体的相互联系而存在。在主体、客体统一的社会实践中，人们的审美能力得到发展，审美客体的信息也不断丰富。审美价值就是在主体、客体的这种关系中存在着或被创造出来。”[③]人的价值是“作为主体的人的需要同客体的人的一种关系，即客体的人对于主体的人的需要的肯定或否定关系。就是说，某个人的价值，在于他能否或在多大程度上满足其他人的物质和精神需要。人类的价值，就在于它满足自身需要的程度”[④]。根据价值关系中客体的类型的不同，人们可以将价值划分为物的价值、精神文化的价值、人的价值等三大系列。物的价值是指物以及物与物之间的关系服务于人的生存和发展的意义。某些精神现象的价值，是指通过一定外在形式表现出来的精神现象对于主体人生存发展的意义。精神现象的种类繁多，总的说来可以分为感性形态的和观念形态的两大类。

从主体方面看，人们以主体和主体的需要的性质及其被满足的情况为标准对价值进行划分。主要的价值类别包括物质价值、科学价值、文化价值、实践价值。

按照主体的尺度（人的需要）标准的不同，人们可以对价值进行两种基本的分类。根据所满足的需要在主体生存发展中的整体性质和地位，人们可以将价值划分为“目的价值”和“手段（工具）价值”。目的是指对一定需要的满足本身，手段则是达到目的所需要的条件和过程。

目的和手段是两种最普遍的价值。一切具体对象或客体，都可以按照它们对于主体的价值的意义划分为这两类：或者是目的，或者是手段。有些需要的满足，是主体活动的目的本身，因此，客体满足这种需要所形成的价值，就叫做“目的性价值”。有的目的性价值在局部看来它是目的性价值，然而这个目标进而与更高的目标相关联，对于后者来说，前者具有工具性价值。这种与其他价值的实现及完善有关的价值就叫做工具性价值。

就目的和手段的关系而言，目的决定手段，手段检验目的。在社会生活实践的各个领域里，都有目的和手段的关系。其中既有目的和手段之间相互作用

---

① 李连科著：《世界的意义：价值观》，人民出版社 1985 年版，第 161 页。

② 同上，第 169 页。

③ 同上，第 194 页。

④ 同上，第 208 页。

的客观联系，又包含主体尺度和价值取向的能动作用。目的是主体内部规定性的具体化和现实化，是主体价值选择的定向机制。

目的决定手段，这是人作为有意识的、自觉的价值活动主体的特征。作为价值活动主体，它的第一个特征是自觉地明确目的，敢于坚持目的，积极选择手段来为目的服务。在选择目的时，人们有必要解放思想，不拘一格，唯实是举。

李德顺提出了三种不同的划分方法。首先，人们可以按照价值关系的主体承担者的需要进行划分。主体的需要是价值关系中被满足者。需要有三种抽象的类型：物质需要、精神需要、物质—精神共同需要。物质—精神需要也是一种合理的抽象。因此，价值可以相应地分为物质价值、精神价值和物质—精神综合价值。物质价值是指对人的物质需要的满足，经济利益、物质生产和生活、生理机能的维系、生态条件、社会人身保障等性质的价值属于这一类。精神价值是指客体对人的精神需要的满足。对人的种种心智情理上的需要的满足，知识的增长、思维能力的提高、情感的发育、信仰和理想的实现、精神生活的效果、人们之间志趣的联系等属于这一类。物质—精神价值是指对人的物质和精神共同需要的满足。

其次，按照价值关系的客体承担者的不同来划分，人们可以将价值分为物的价值、精神现象的价值、人的价值。

物质价值包括物质消费价值与物质生产价值。满足人的物质生活和消费需要的价值，叫做物质消费（生活）价值。满足物质生活资料生产需要的价值，则叫做物质生产价值。研究物质消费和物质生产价值的特点和规律，是各门具体社会科学的任务。

精神价值包括精神享受价值与精神生产价值。人的精神活动包括两大基本部分，即精神生活本身和精神生活的生产。精神生产的主体常常是个人，精神生产的产品可以分为对象性形式和直接消费形式。人们对精神财富的占有和享用，满足各种精神需要的本身，例如求知得知、艺术鉴赏、道德心理上的充实，人们之间情感的沟通和表现，理性思维的完整、清晰和自洽，权力和利益的实现，快感体验等，都是人在精神上的一种自我实现和确证。这一类价值可以叫做精神上的生活或者享受的价值。同时，人的精神生活也需要和物质生活一样，不断地再生产。人们也需要对精神产品进行储存、传播和新的创造。具有这方面性质的精神现象和活动及其物化形式，就具有精神生产价值。精神生产价值的实现，是人在精神上的另一种活动，也是更重要的自我实现和确证。

精神价值还可以分为认识价值、道德价值和审美价值。

认识价值是指知识、科学、理论等认识成果对认识本身的价值。这种价值

表现为两个相互联系的方面：满足人求知的精神需要和提高人的精神活动能力。由于人类劳动的本性和生活实践的必然性，人们渴求对外部世界和人自己的了解，这本身成为人的一种普遍需要。因此，知识的产生和增长在一定程度上本身就是一种目的，达到这种目的，就具有精神享受的价值。此外，获得的知识及其方法，还不断积淀为人的精神能力，如感受能力、理解能力、抽象能力、逻辑推理能力和判断能力等。这些精神能力的不断提高，比获得知识本身具有更深远的意义。

道德价值是人们行为的社会价值，是指这些行为满足人们社会伦理关系的需要。它不单纯是精神现象的价值，而是包括物质在内的行为、活动的价值。

审美价值，是人们的审美活动所产生的精神价值，是指主体审美需要的满足。从发生学的角度看，审美价值是自然和人、物质和精神、客体和主体相互作用的产物。审美价值同样也是精神享受和精神生产的统一，后者包括人的审美能力（审美知觉水平和审美判断能力等）的提高、审美趣味的发展等。但是，审美价值作为审美活动的成果，其精神享受的特征更为明显些。审美价值同认识价值和道德价值相比，它的感性和时效性特别强。

物质价值和精神价值的综合方式有三种。第一种是某一物质价值和精神价值存在因果关系及目的—手段关系，第二种是物质价值和精神价值并存，第三种是整体式的存在方式，诸如实践价值、社会进步价值、人类解放价值。

人的价值问题，无疑是一个最高的、最重要的价值问题。但人的价值并不是一个具体的价值类型，而是整个价值论的基本理念和基础。归根到底，一切价值都是人的价值。人是一切价值的主体，是一切价值产生的根据、标准和归宿，是价值的实现者和享受者。价值这一概念本身，从来就是同承认人的主体地位不可分的。

人既是一切价值关系的主体，也是价值关系中的客体。就每一个具体的人而言，他必然参与到两种不同的主客体关系系列中，表现出两个方面的价值：一方面，他作为一定社会主体（人类、社会、群体、他人）的价值客体，这时他所表现出的价值可以叫做“人的社会价值”，即个别人（群体）对社会主体尺度的符合；另一方面，他把自己的行为作为自己的对象即客体，在自己的需要和行为之间构成主客体关系。在这种情况下，他的价值可以叫做“人的自我价值”，即人的行为对自身需要的满足。

把人的价值问题放在人与人之间的相互关系之中，作为人类社会存在、社会关系的一项本质内容来理解，它的前提是承认现实的人是具体的、历史的、具有多样化社会形态的人，而不是把“人”当作一个抽象的、单一的、没有个性和不

可分析的概念。

人具有社会价值，简单地说，它就是指个人对社会需要的满足。每个健全的正常的个人，都是多种意义上的社会所需要的对象。因此，人有多方面的价值。

人也具有自我价值。人的自我价值，简单地说，就是人对自己需要的满足。人通过自己的行为来满足这些需要，适应和提高自己的能力，就是实现他的自我价值。人的自我价值并不是一种抽象的个体价值，而是个体的现实的社会价值在他自己身上的显现或表现。这是个体自我价值的本质。也就是说，个体对自己的价值如何，实际上取决于他的社会价值如何表现。他表现出什么样的社会价值，也就有什么样的实际的自我价值。

（二）价值标准

美国哲学家瓦托夫斯基认为，价值标准理论构成哲学学科中最困难、最严谨的领域之一。如果缺乏客观的价值标准，则人们就难以对价值作出合理的判断。

王玉樑认为，“从价值能满足主体的需要来说，价值标准就是主体需要，最根本的价值标准是社会主体的需要”。“问题在于主体需要十分复杂，并非满足主体一切需要的东西都是正价值，这就需要一个衡量主体需要的价值的价值标准，所以，主体需要不能作为一般的、普遍的价值标准。”①他还指出：“从价值的本质是客体主体化，是客体对主体的效应，价值是客体属性与功能作用于主体产生的效应，主要是对主体发展、完善的效应来看，价值标准是客体对主体的效应，主要在于客体是否促进主体的发展、完善；最根本的价值标准在于客体是否促进社会主体的发展和完善。”②

价值标准是指人的、主体的客观需要和利益。它来自主体的本质、存在和内在结构规定性，来自人的生存和发展同整个世界的联系。作为主体的内在尺度，价值标准本身是与主体存在直接同一的，它本身就是客观的。因此，在主体的客观存在之外，它不需要其他的客观前提。

马克思系统地论述了主体的尺度。马克思所著的《1844 年经济学哲学手稿》第一次明确提出了人类劳动的两个尺度的思想。马克思指出：“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来构造，而人则懂得按照任何一个种的尺度来进行生产，并且处处都把内在的尺度运用于对象；因此，人也按照美的规律来构

---

① 王玉樑著：《价值哲学新探》，陕西人民教育出版社 1993 年版，第 166 页。

② 同上，第 167 页。

造。"[①]马克思阐述了人的活动遵循"对象的尺度"和"人的内在尺度"两个尺度的判断，是一个具有普遍深刻意义的结论。动物只有自己的尺度，而人却不仅有自己的尺度，而且还遵循一切对象的尺度。任何一个种的尺度包括人的尺度和一切对象的尺度。两个尺度是统一的，统一于人和人的主体性活动，因为这两个尺度事实上都是人活动的尺度。只有在人的对象性活动中，它们才存在，才表现出来，才发挥作用。

马克思认为，人的本质力量的性质所规定的尺度即人的内在尺度，具体是指作为主体的人的自身结构、规定性和规律，包括主体的需要、目的性和现实能力。在主客体关系中，它就是"主体的尺度"。主体的尺度就是价值的尺度，它决定价值现象的本质和特征，它是价值的根源。

任何人作为主体，都有人的一般规定性和规律。人类作为制造工具进行生产劳动的社会动物，其特有的一般规定性是劳动、社会性和意识等。这些规定性通过各个时期人在自然界中的特殊地位，人作用于自然界的特定方式和水平，人们相互关系的性质和特点，人认识世界和自我意识方面的能力、方式和水平等具体地表现出来。

需要是人的生存发展对外部世界及自身活动的依赖性表现。主体的需要包括物质的需要、精神的需要。因而价值对象包括自然物体和社会现象，也包括理想、规范、艺术形象和思想。主体的内在尺度是主客体相互作用中实现客体主体化的动力和根据。

主体的现实的能力，同需要一样，也是构成主体的人的自身结构、规定性和规律的不可或缺的基本方面。能力不仅内在地显示着、实现着，也同时制约着主体自身，而且制约着主体对客体的作用。

价值标准与主体的存在具有同一性。换言之，主体的客观存在本身，在人的价值关系和价值活动中，就具有"尺度"的性质和功能。价值标准是一种主体性的而不是主观性的存在。价值标准的存在和表现，应当通过对主体及其活动的客观过程的考察来把握。

总而言之，价值标准是指人的、主体的客观需要和利益。主体的客观需要和利益在人的价值关系和价值活动中，具有"尺度"的性质和功能。在人们的实践活动和认识活动中，客体给予主体的任何影响，都会同主体的客观需要和利益之间形成一定的关系状态，这些状态或者是肯定，或者是否定，或者是中性

① 马克思:《1844年经济学哲学手稿》,人民出版社1985年版,第4页。

的。这些肯定、否定、中性的状态都是以主体本身的结构规定、需要、利益为尺度并在实际上区别开来的，都是以主体内在固有的尺度为标志予以区分的，并且这些肯定、否定、中性的状态是作为主体本身的生存和变化的内容而存在的。

价值标准是通过价值存在中的价值的性质和程度而蕴涵和表现出来的，它是一种事实性的存在，而不是作为某种意识的东西存在着。价值标准是一种主体性的存在，而非主观性的存在。价值标准的客观存在和表现，应该通过对主体及其活动客观过程的考察来把握，而不是通过主体的主观表示来把握。

一个阶级的评价标准，应该理解为是这个阶级的经济地位、结构、利益本身所包含的尺度，而不是这个阶级自己宣布它以什么样的目的和理想为标准。后者可能是它的评价标准。

邓小平同志对价值标准问题有精辟的论述，他曾指出："生产关系究竟以什么为最好，恐怕要采取这样一种态度，就是哪种形式在哪个地方比较容易比较快地恢复和发展生产，就采取哪种形式；群众愿意采取哪种形式，就应该采取哪种形式。"[①]在这里，邓小平提出了两条标准，即以能够促进生产力发展为价值标准，以人民利益为价值标准。邓小平还指出："刘伯承同志经常讲一句四川话'黄猫、黑猫，只要抓住老鼠就是好猫'。"[②]在这里邓小平提出以实效为价值标准。实效的价值标准对于搞好实际工作具有重要的现实意义。

① 中共中央文献研究室：《邓小平文选》(第 1 卷)，人民出版社 1989 年版，第 323 页。

② 同上。

第十章 区域教育综合评价研究的评价论基础

评价是人类基本的活动方式之一。如果说实践和认识是人类最基本的活动形式，那么评价是渗透于实践和认识之中的基本活动要素。人们无时无刻不在进行评价，即对自然、对社会、对他人、对自己进行评价；人们也无时无刻不处于被评价的过程之中，即被他人和自己评价。

在个人发展中，评价对于人生过程和结果具有巨大的塑造作用。人生不可强求，但不可不求。个人的命运既取决于个人所处的社会历史背景，同时也取决于个人在每一个具有决定性的转折关头所作出的选择，取决于个人对价值的判断。在社会的运行过程中，评价也具有十分重要的作用，大到对社会各个子系统的资源的合理配置和利用，小到对每一个具体环节的目标与手段的选择，无不依赖评价的引领作用。全面深入地了解评价的过程和方法，对于人们更好地追求价值和实现价值具有重要的意义。

一、从价值与评价的联系与区别看评价的独特性

从认识角度看，区分价值和评价具有重要的意义，正确地区分价值和评价是进行评价研究的前提。

价值是与评价紧密联系在一起的。价值是评价的对象，评价活动依赖价值形成。没有价值现象，就没有评价活动。没有一定价值的事先的生成，就没有事后评价的必要性，评价活动就变得

无的放矢。评价是对客体是否具有价值、且有多大价值的评定。没有相应的价值存在，没有相应客体对主体的需要的满足，主体也就不会关注此种虚拟的客体。总的说来，价值决定评价。

价值有赖于通过评价而获得清晰的认知和后续的增值。对于价值来说，评价揭示价值。在评价之前或之外，价值只是作为一种客观的、潜在的形式而存在的，而评价使价值的实际情形得以彰显。袁贵仁指出："人类实践创造价值，但由于主客观条件的限制，人的某一实践结果的价值状况并不都是预期的，它可能有价值，也可能没有价值，可能有很大的价值，也可能只有很少的价值。究竟如何，这要靠人们去发现，去认识，也就是进行评价。"[①]总的说来，评价是在实践基础上从价值的生成到价值的认定乃至进一步扩大这一价值实现方面的运动过程的一个必要的环节。

在一定的意义上，价值生成和评价活动相互促进。一方面，价值生成对评价活动的开展具有促进作用。当某一价值生成活动变为现实活动，并对人类的生产和生活产生一定的影响后，且其实际价值得以迅猛扩大后，人们就往往产生对该类价值生成活动产生浓厚兴趣，并力图对其进行评价，评价活动则会迅速跟进。

另一方面，评价活动也对价值的发现、实现和表现产生重要的影响。对于人的实践来说，一定的评价是必要的前提条件。实践活动中的主体意向、明确的行动计划和目的性，都同评价联系在一起。正是通过评价活动，主体对可供选择的方案所蕴涵的价值因素进行比较和选择，由此决定做什么和怎么做。在一定意义上，评价可以看作是贯穿实践活动始终的必要因素。评价对于人通过劳动创造价值具有重要的引领作用。劳动者的自觉性、积极性、创造性的发挥是经济学意义上的价值创造之源，调动劳动者的积极性的方法多种多样，而对人的劳动积极性的评价和激励是激发劳动热情的最常用的方法之一。

价值与评价两者之间也有可能形成互相妨碍的关系。人们会发现，在某个方面的价值处于较为低微的情况下，人们往往难以对此种价值予以充分的关注，也就易于不进行评价或未能进行很好的评价，因而有可能使某种具有巨大潜力的价值得不到足够的珍视，使其湮灭不彰。在有些情形下，评价对价值的生成可能产生负面的作用，错误的评价会对人的活动产生消极的影响，不恰当的和过度的评价也可能引起人们的焦虑心理。对活动的实际评价，如果意味着

① 袁贵仁著:《价值学引论》，商务印书馆 1999 年版，第 207 页。

一种胜任感，那么，可能会对随后的内部动机和创造性有积极的影响；如果意味着对活动的外部控制，那么，就会有消极的影响。评价与价值是不同的。李连科对将价值与评价混同的看法进行了驳斥，他指出："西方价值观方面的唯心主义论的一个认识论根源，就是把价值和价值评价混同起来。在他们看来，人是能进行评价活动的，而评价活动可以各异，因而就没有一个同客观存在一样确定的价值。""把价值与价值评价混同起来，实际上是把实践关系与意识关系混同起来了。"[①]在李连科看来，价值反映实践关系，而评价反映意识关系。在价值论学说史上，有不少人把价值看作评价的产物，或者把价值和评价混同起来，最终无不因否定价值的客观性而滑向主观唯心主义。袁贵仁也指出："把价值混同于评价，势必会招致对价值客观性的否定。"[②]

从哲学范畴的差别的角度看，价值属于存在范畴，是客观存在的。评价属于认识范畴，是一种观念性活动。王玉樑指出："价值是客体对主体的作用和影响，这种作用和影响是一种客观存在。"[③]价值是一种客观存在的主客体之间的关系。而评价是人们对客体价值的评定，是主体的一种观念性活动。冯平指出："评价是人把握客体对人的意义、价值的一种观念性活动。"[④]评价结果，即主体对客体的价值的有无和大小的判定结果，是主体对价值的观念的把握的结果。总的说来，评价是观念范畴，是主观活动或主体在观念形式上对客体价值的把握。评价是主体对价值的一种认识活动。评价是对客体的价值的评定，是主体的一种观念的活动。

从价值的大小的角度看，价值生成是一个相对独立的过程。评价揭示价值，但评价并不能创造价值。相反，评价必须以价值为基础。如果将评价凌驾于价值生成之上，则一定会弄巧成拙，一定会物极必反。此举不仅导致价值难以增值，而且在后续行动中会导致价值的消失。

价值与评价在决定和被决定的关系方面是一种第一性和第二性的关系。在认识的范围内，价值是客观的，是第一性的，评价则是人们对客观价值的主观印象，是第二性的。客观价值先于评价而存在，评价随着客观价值的变化而变化。评价既可能符合客观价值，也可能不符合客观价值。一个人完全可能发生

① 李连科著：《价值论：世界的意义》，人民出版社 1985 年版，第 105 页。

② 袁贵仁著：《价值观的理论与实践：价值观若干问题思考》，北京师范大学出版社 2006 年版，第 7 页。

③ 王玉樑著：《价值哲学新探》，陕西人民教育出版社 1993 年版，第 296 页。

④ 冯平著：《评价论》，东方出版社 1995 年版，第 1 页。

评价上的偏差，把有价值的说成是无价值的，把无价值的说成是有价值的，但客观价值并不因此而有所改变。

之所以价值决定评价，是由两个方面的因素决定的。一方面，价值是在评价主体之外的，不依评价主体的意志为转移的客观对象。另一方面，有什么样的价值现象，就有什么样的评价方式。对象不同，评价类型也不同。价值是客体满足主体需要的过程和结果。从价值关系中客体一方的角度看，人们可以分别对不同的对象进行评价，也即可以对物进行评价，可以对人进行评价，可以对活动进行评价，从而分别评定物的价值、活动的价值和人的价值。从价值关系主体一方的角度看，评价可以分为人称评价和无人称评价。从根本上说，价值都是对人而言的，评价是对于客体之于人有什么价值的评价。但在价值判断的逻辑形式上却可能以无人称的形式出现，如“杀人是恶”、“这花真美”。在大家都熟知评价主体的情况下，这种价值判断实际上省略了评价的主体。

价值和评价是两个可以相分离的形态。价值生成是一个原生形态的活动，不进行评价，价值也能独立地生成。价值可以独立于评价活动而存在，对一些活动来说，即使没有开展正式的评价活动，其价值已经客观地存在。从这种意义上看，评价不构成价值的内在要素。价值主体和评价主体可以分离，评价可以由价值主体之外的主体或第三方进行。在不是由个体对自身进行的评价中，评价可以是由其他人对价值进行的认定。

二、评价的含义和本质

（一）评价的含义

评价是评价论中最重要的概念之一。从词源学的角度看，评价由评和价两个字组成。《辞海》指出：“评是指议论高下。如评理、评比、社评、诗评。”价是指价格、价值。如物价稳定、等价交换。价格是商品价值的货币表现。“评价是指评论货物的价格或还价。”[①]就经济学意义而言，评价是指确定价值的过程和方法。

我国的价值论和评价论的研究者提出了一组与评价相关的概念，这些概念主要包括价值评价、评价认识等。对这些概念有必要进行简要的辨析。

① 《辞海》编辑委员会编：《辞海》，上海辞书出版社 1989 年版，第 440 页。

我国价值论的开拓者之一李连科早先采用价值评价的概念，他提出了三个意义相近的表述。他指出："价值评价或估价，则是主观形态的东西。""价值评价是价值在人的意识中的反映。"[①]"价值评价实际上是价值，即客体与主体需要的关系在意识中的反映，是对价值的主观判断、情感体验和意志保证及其综合。"李连科认为，"价值判断作为一种意识反映，当然有主观随意性，有真有假，有对有错，但不应将它与价值本身混同起来"[②]。笔者认为，价值评价概念突出反映了价值作为评价的对象的特点，有助于理顺价值论中的价值和评价论中的评价这两个基本概念。价值评价侧重定性评价方面的含义，而估价侧重于对价值进行定量分析。

有的研究者认为李连科的这一表述混淆了体验和评价。[③] 这种理解恐怕不十分准确。因为在人的认识过程中，认知因素、情感因素和意志因素均同时存在和发挥作用，人们难以将认知因素独立地分离出来。因而主张在评价过程中说价值评价涉及主观判断、情感体验和意志保证及其综合的说法，也并不能说是错的。情感体验是认识的一个有机的组成部分，没有情感因素的参与，认识能否产生和持续进行是值得怀疑的。

在《生存和评价》一书中，何萍提出了评价认识的广义的内涵和狭义的内涵。何萍指出："评价认识研究的历史形成及其所规定的评价认识的性质，充分展示了评价认识的广义内涵和狭义内涵：评价认识的广义内涵是支持关于人的生活世界、生存世界的思维方式，它与哲学本体论由自然世界转向人的生活世界、由面向实在世界转向价值世界、意义世界相联系。""评价认识的狭义内涵即是创造和揭示人的生活世界的逻辑的认识形式，它以其特有的活动方式参与人的认知认识，解答认知认识本身不可解决的问题。"[④]在何萍看来，评价属于认识的范畴，评价认识是一种认知性认识。

一般说来，评价就是评定价值，无关价值评定的认识活动就不叫评价。袁贵仁指出："所谓评价，就是主体对客体之于人的意义的一种观念性掌握，是主体关于客体有无价值以及价值大小所作的判断。"[⑤]可见，评价是一种价值判断。

---

① 李连科著：《价值论：世界的意义》，人民出版社 1985 年版，第 104 页。

② 同上，第 106 页。

③ 王智著：《价值与体验》，广西师范大学出版社 2008 年版，第 183 页。

④ 何萍著：《生存和评价》，东方出版社 1998 年版，第 15 页。

⑤ 袁贵仁著：《价值学引论》，北京师范大学出版社 1991 年版，第 207 页。

在另一本著作中，袁贵仁指出："评价就是主体关于对象有无价值和有多大价值的判断。评价的过程就是主体以其特定的需要对客体的属性在观念上加以评定的过程。价值是客观的，评价是对客观价值的主观反映。"[①]在这一界说中，评价包含三个层面的含义，即评价是一个价值判断，评价是一种评定，评价是一种反映。判断、评定和反映全部都属于认识范围内的基本概念，都是人的认识的基本方式。

李德顺对价值问题进行认识论方面的研究。他通过价值意识概念和评价概念的说明，完整地论述评价的含义。毋庸置疑，既然事实上存在着价值这一客观存在，那么人们必然会对价值这种社会存在进行认识，并产生相应的社会意识。李德顺指出："在人们的社会意识中，也普遍地存在着反映和表现这种关系的价值意识。"[②]那么什么是价值意识呢？李德顺指出："以态度为代表的这一类意识，是一种主体性的意识、体现着主体内在尺度的意识，它以价值判断或评价为主要内涵。因此，我们把这一类型的意识叫做价值意识。"[③]在明确了价值意识概念后，李德顺对评价作了界定。他指出："价值意识在主客体关系的现实联系，即价值意识朝向客体的对象性精神活动，就是评价。"[④]由此可见，价值意识是价值认识的必要因素，而评价则是一种观念形态和精神活动层面的认识活动。

阮青阐述了价值评价的概念，他指出："价值评价是主体对客体是否能满足主体需要及其满足程度的评价，它是价值关系在人们意识中的反映，是一直主观形态的东西。如当我们对某一个事物表现出喜欢或厌恶、赞赏或批评、亲近或排斥等态度时，这实际上就是一种评价。"[⑤]

江传月将评价等同于作出价值判断，他指出："评价是价值判断。当我说评价是价值判断时，首先是表明评价不只是或主要不是表达情感或命令，而是有所断定。因此，评价是价值判断。""既然我说评价是价值判断，而关于价值判断的理解是非常复杂的，所以，就有必要讨论一下什么是价值判断。价值判断是主体是对客体有无价值、有什么价值、有多大价值的判断。价值判断不是价值

① 袁贵仁著：《价值观的理论与实践：价值观若干问题的思考》，北京师范大学出版社 2006 年版，第 7 页。

② 李德顺著：《价值论》，中国人民大学出版社 1987 年版，第 206 页。

③ 同上。

④ 同上，第 244 页。

⑤ 阮青著：《价值哲学》，中央党校出版社 2004 年版，第 82 页。

命题。对于价值判断,有人把它仅仅理解为评价的语言表达,这是不确切的,判断是一种思维形式,而不是语言形式。价值判断是主体是对客体有无价值、有什么价值、有多大价值的判断。"①

价值判断通常有广义和狭义之分。广义的价值判断是与事实判断相对应的,它泛指所有关于价值方面而不是关于事实方面的判断。狭义的价值判断是指关于"价值"的"判断",它由"价值"和"判断"两个部分组成。价值判断是关于"价值"的判断,它有别于"事实判断";价值判断是对价值的"判断",它有别于价值指令;价值判断是一种思维形式,而不是语言形式。价值判断不同于价值陈述或价值命题,一个价值判断可以用语言表达出来,也可以不用语言表达出来,它可以通过行动或表情表达出来。

总的说来,评价过程主要就是主体以其特定的需要对客体的属性在观念上加以评定的过程。价值是客观的,而评价是对客观价值的主观反映。同一客体,在具有不同需要的人看来,就会有不同的意义,具有不同的价值。因此,对于主体来说,客体的客观作用以及对这种作用的主观评价并不总是一致的,仁者见仁,智者见智。评价可能是真的(符合价值),也可能是假的(不符合价值)。

从实质上看,评价也是一种认识。认识是主体对客体的能动的反映,评价就是人对客体的意义、对主客体之间的价值关系的反映。评价旨在实现人对客体意义的把握从无知状态到有知状态的转化。所以,从认识论的角度看,评价不是别的,而是人反映外界的一种方式,是人对对象的客观作用、对象的价值的一种认识,也即价值方面的认识。

(二)评价的本质

在关于评价本质的认识问题上,存在一些不正确的观点。一种观点否定评价的认识特性,把评价仅仅看成主观的、情感的表达,它与科学认识没有关系,人们无法加以科学研究。不少西方学者持这种看法。二是否认评价的相对独立性,把评价简单归之于认识,以为一般认识即包括了评价,人们无须专门对评价加以科学研究。表面上这两种观点南辕北辙,实际上他们殊途同归,最终都是对评价及其研究采取了取消主义的态度,不利于评价研究的进行和评价实践的进展。②

---

① 江传月著:《评价的认识本质和真理性:刘易斯价值理论研究》,中山大学出版社 2005 年版,第 140 页。

② 袁贵仁著:《价值学引论》,北京师范大学出版社 1991 年版,第 212 页。

在一些唯心主义者看来，认识本质上不是反映，因此评价更不可能是反映。在他们那里，评价只是主观情感的流露，是意志的散射，是意识对现实的构造，是自我的实现和扩张，它根本不反映主观以外的任何客观存在。因此，它同知识、认知毫无共同之处。这种评价观点忽视了评价的认识属性和相关功能，将评价活动置于既非认识活动也非实践活动的尴尬境地。

我国的一些价值论和评价论研究者主要从认识论和反映论的角度探讨评价本质问题。一般说来，在辩证唯物论中，反映论是认识论的精髓。唯物主义的认识论主张，没有任何一种认识不属于反映。

如前所述，评价是人的观念性活动。对评价的最重要的定位是将它确定为认识范畴。

评价属于人的认识活动。李德顺指出："承认评价是一种认识，首先就应该承认它是一种反映。"①"评价不是别的，正是一种关于价值的反映。"②"评价本质上仍然是一种认识，是精神对物质、意识对存在的一种反映。"③评价是一定价值关系中的主体对这一价值关系的现实结果或者可能后果的意识。换言之，人们对自己价值关系的现实结果或可能后果的意识，以各种精神活动的方式表达出来，就是评价。李德顺指出："评价是包含了对客体意识和主体自我意识统一的意识形式，是知识和态度的统一。"④

评价的基础和本质，决定了评价在人的精神活动中的一些独特表现和特殊地位。评价是一种主体性的精神活动。评价之为评价而不同于科学认知、知识活动，其主要特征就在于：在这种活动中，总有作为价值主体的我的在场，因此，它总必然地包含着并表达着主体的态度、选择、情感、意志等。评价，特别是自觉的、有意识的评价，总是包含着对一定价值关系的可能后果的预见、推断。

袁贵仁也阐述了评价的认识形式，他指出："从实质上说，评价也是一种认识。认识是主体对客体的能动的反映。评价就是人对客体的意义、对主客体之间的价值关系的反映。"⑤对于认识，列宁有一个经典的解释，他说："每个人都千百万次地看到过'自在之物'向现象、'为我之物'的简单明白的转化。这种转

---

① 李德顺著：《价值论》，中国人民大学出版社 2007 年版，第 248 页。

② 同上。

③ 同上，第 244 页。

④ 同上，第 231 页。

⑤ 袁贵仁著：《价值观的理论和实践：价值观若干问题的思考》，北京师范大学出版社 2006 年版，第 7 页。

化也就叫认识。"①评价也就是实现人对客体意义方面的从无知到知的一种现实的转化。

袁贵仁将评价与价值认知联系在一起,他指出:"从认识论的角度看,评价不是别的,就是人反映外界的一种方式,就是人对对象的客观作用、对象的价值的认识,即价值认识。这是一种不同于反映客观对象的属性、规律的事实认识的特殊认识形式。"②评价活动本质上是一种认识活动,理由主要有四个。第一,评价活动与认识活动的本质相同。人类的活动包括认识活动和实践活动。认识活动旨在反映世界,实践活动旨在改造和利用世界。认识活动是主体能动地反映客体的活动,而这种反映活动根据对象的不同可以分成两种:一种是反映客体本身是什么、是怎样的活动,这种反映方式就是人们所说的认知活动意义上的认识活动;一种是反映客体对主体的需要满足关系的活动,也就是反映客体对主体的价值的活动。人们将后一种反映方式称为评价活动。同认识活动一样,评价活动也是反映世界而不是改造世界的活动,也是一种能动的反映活动。如果人们把对客体的能动反映作为认识活动的本质,那么反映客体本身状况的活动是认识活动,反映客体对主体的价值的活动也应该是认识活动,所以,评价活动也是认识活动。

第二,从发生学的角度看,评价活动与认识活动的发生过程是相同的。评价意识发生过程表明,在社会生活中,在改造世界的时候,人们发现有些客体对人来说是有益的、必需的,即能满足人们的需要,而有些则是有害的、不需要的、无益的。人们就把前一种客体评定为有价值的,把后一种客体评定为无价值的或有负面价值的。从儿童的评价意识发生的角度看,评价活动与认识活动的发生是相同的。

第三,评价活动与认识活动所包含的环节是相同的。评价活动主要包括三个环节,即先确立评价标准,然后获取评价信息,最后形成价值判断。评价活动是以一定的评价标准即价值观念、价值规范等为准绳,对客体之于主体的意义进行评定的活动,而认识活动并不应用价值标准进行衡量,这种区别是评价活动与认识活动两者的主要区别之一。但其实在认识活动中,人们也需要使用一定的标准去衡量对象。例如,作出一个物体是好的这一判断和作出一个物体是红的这一判断,在认识机制上有很大的相似性,人们均需要对物体的原始状态

① 《列宁选集》(第2卷),人民出版社1972年版,第118页。

② 袁贵仁著:《价值观的理论和实践:价值观若干问题的思考》,北京师范大学出版社2006年版,第7页。

与好的标准和红的参照标准进行比照，只是参照的标准的性质迥然不同。

第四，从两者与实践活动的关系看，认识活动与评价活动所形成的与实践的关系是相同的。实践活动同为认识活动和评价活动的基础，认识活动和评价活动都对实践活动具有促进作用。

虽然评价活动在本质上属于认识活动，但它并不是认识活动的全部。同时，它与认知活动有所区别。就认识的对象而言，认知活动旨在反映客体是什么、是怎样，而评价活动旨在反映客体的价值，即反映客体对主体的意义和价值。就目的和功能而言，认知活动旨在揭示客体、对象的本来面目，掌握对象是什么和为什么，而评价活动旨在掌握客体、对象、事物对人的生存和发展的意义和价值。就作用方式而言，认知活动是主体意识趋向客体，在判断标准方面客体因素具有优先性，而评价活动则是客体趋向主体的需要，在判断标准方面主体因素具有优先性。此外，评价活动与认识活动也是相互联系的。一方面，评价活动与认识活动在生理机制方面相互联系。另一方面，评价活动与认知活动的过程是统一的。

三、评价主体、客体及特性

（一）评价主体和客体

评价就是主体关于对象有无价值和有多大价值的判断。评价过程是主体从其特定的需要出发对客体的属性在观念上加以评定的过程。只有当评价者与被评价的对象形成价值关系时，或者评价者就是被评价的价值关系的主体时，他的认识才是评价。换言之，只是当一定价值关系的主体自己来认识这种价值关系的结果时，他的认识才是一种评价。

评价主体就是评价者，是发动和进行评价活动的人。作为感性对象和感性活动的个人，它是人的存在的具体形式之一，也是主体存在的具体形式之一。除此之外，以集体、阶级、民族等等形式存在的人，它们都是人的具体存在形式，是主体的存在形式。

作为评价主体，他们具有以下三个方面的内涵：评价主体包括个人、集体、阶级、民族、人类等多个层次；每一个层次的主体，都既是现实的，又是历史的；每一个层次、每一个时代的现实的主体在社会实践生活中形成的需要和能力都是多方面的，它们处在不断的发展之中。

评价的客体是指评价对象，即评价活动所指向的和所要把握的对象。对于评价对象，我国学者李德顺提出了价值事实这一重要概念，并将评价对象锁定在评价事实方面。他认为，"评价是以一定的价值事实为对象的反映"①。评价反映人们对事物的态度。态度包括欲望、愿望、动机、兴趣、趣味、情绪、情感、意志等心理形式。人对事物的态度和情感，归根到底是以事物同自己的价值关系的实际情况及其理解和感受为转移的。在这里，被感受、被理解、被赋予态度和情感的东西，就是评价反映的对象，也即我们所说的价值事实。李德顺指出："价值事实作为评价认识的对象，是主客体之间价值关系运动所形成的一种客观的、不依赖于评价者主观意识的存在状态。它既是客体对主体的价值事实，又是客观的事实，所以叫'价值事实'。"②价值事实存在于价值关系运动的现实的或可能的效果、结果之中，或者不如说，价值关系运动后果方面的事实，就是价值事实。

（二）评价特性

价值是客观的，而评价是主体对客观存在的价值的主观反映。同一个客体，在具有不同需要的人看来，就会有不同的意义，具有不同的价值。因此，对于主体来说，客体的客观的作用以及对这种作用的主观评价并不总是一致的。

评价是一种主体性的精神活动，评价必然地包含着并且表达着主体的态度、选择、情感、意志等。评价是把一定的或者变化着的事实，同不断发展着的主体和主体尺度联系起来的意识。

评价包含以决定论为前提的预见。评价，特别是自觉的、有意识的评价，总是包含着对一定价值关系可能后果的预见、推断。而这些预见和推断必然以一定的决定论意义上的意识，即确信过去、现在和未来的因果关系为前提。没有这种联系，就不能进行评价。越是要深入地、全面地评价人和事，就越是需要提供对未来有指导意义的评价，就越是要求有深刻而全面地把握主客体关系和实践活动的运动发展，把握它们的相互作用的条件。

评价是实践和认识之间的中介，是人利用各种意识形式综合地反映客观世界的活动及其结果。它是一定认识过程的终点，也是一定创造活动的起点。评价是从实践转化为认识，从认识转化为实践的必要的中介和环节。

不同的学者对评价与相关的认识活动进行了比较和分析。李连科认为价

① 李德顺著：《价值论》，中国人民大学出版社 2007 年版，第 259 页。

② 同上，第 262 页。

值评价与科学认识是相互联系的，首先，价值评价与科学认识相互渗透。价值评价是科学认识的目的和动力，科学认识是价值评价的基础和前提。其次，科学认识与价值评价都是主观形态的意识活动，它们所反映的对象都是客观存在着的，而这种客观存在着的对象又有着内在的统一性。再次，价值评价与科学认识的统一的基础是社会实践。

价值评价与科学认识存在三个方面的区别。第一，两者反映的对象是不同的。科学认识是以客观的本质和规律为对象的；而价值评价则是以客体与主体的需要的关系为对象的。第二，从主体，即从认识主体和评价主体的角度看，科学认识是不依主体的存在为转移的；而对价值评价来说，人们就不能这么说，人们只能说它是不依主体的意识为转移的。第三，它们之间的反映形式也是不同的。科学认识是以理性认识、以抽象思维形式反映客体的本质及其规律的，而价值是以意识的认识、情感、意志诸种形式反映客体与主体需要的关系的。

价值认识与事实认识既相互联系，又相互区别。就相互联系而言，价值认识和事实认识都是在社会实践中产生的，都是主观对客观的反映。对价值进行判定是人类生产和生活中的一个基本活动类型。人认识对象，不仅仅要认识对象的特性，而且要认识它们对自己的生活是有益还是有害。只有把这两个方面结合起来，人才有可能全面、完整地反映客观对象。价值认识和事实认识在认识过程中还相互依赖、相互影响。任何科学的探索都不单单是对各种事实的确认和描述，研究者对被发现的事情的评价和分析也必然包含在这一探索过程之中。价值认识也依赖于事实认识，在增进事实认识的基础上人们可获得更准确的价值认识。

价值认识和事实认识不能完全等同，它们的不同表现在以下五个方面。

第一，反映的对象不同。事实认识的对象是事实，它反映的是客体的属性或者客体之间的客观联系；价值认识反映的是客体对主体的意义，是主客体之间的价值关系。

第二，反映的目的不同。事实认识的目的在于弄清事物是什么，价值认识的目的在于解决客体应如何方面的问题。

第三，反映的方向不同。主体反映客体的事实认识是一个由客体到主体的单向的过程，而主体评价客体的价值认识是一个由客体到主体和由主体到客体的双向过程。

第四，反映的方式不同。事实认识旨在以抽象思维形式揭示事物的内部联系，它力求从认识的内容中排除人的主观因素；而价值认识若要脱离人的需要是不可能的，人的需要不能排除在价值认识的内容之外，它构成评价的中心。

第五,反映的结果不同。事实认识的结果是观念地把握、描述和解释客体,价值认识是在此基础上形成关于客体意义的判断,从而选择和确定自己的价值目标。

四、评价分类和标准

(一) 评价分类

评价是一个总称,它包含了各种各样的具体的评价形式。评价是一种对象性活动,其基本结构同样展现评价主体和评价对象的特点。这种主客体结构是贯穿于一切评价、评价的一切过程和方面的共同的、稳定的东西。

人们可以从主体和客体的角度对评价予以分类。评价包括主体进行的评价和主体对对象进行的评价。评价主体是人。同作为价值主体的人一样,评价主体也有个人主体、集团主体、阶级主体、民族主体、人类主体等多种形式。从评价主体的角度看,评价也可以分为个人评价、集团评价、阶级评价、民族评价、人类评价,等等。如果我们将非个人的其他主体的不同特点予以舍弃,抽象出它们的共同点,那么它们就可以统称为社会评价。从评价主体的角度看,人们可以将人的评价分为个人评价和社会评价。

个人评价是由个人主体进行的评价。个人作为主体,他具有自己的相对的独立性和相对的完整性。一方面,他是社会的一个分子,一个要素。另一方面,个人又将社会当做自己的生存环境和对象。个人进行的评价一般包括三个方面。第一个方面的评价是对一定客体、事件、人物的社会价值的评价,即它们对于评价者所属的这个社会的价值的评价,评价活动的承担者是个人,但评价的对象是社会价值。第二方面的评价是个人对各种客体相对于评价者自己所具有的价值的评价。评价者评价一定客体对自身的价值,对自己个人的价值。第三个方面的评价是个人对个人自我价值的评价。

从评价形式上看,个人评价也包括随意评价和非随意评价、盲目评价和自觉评价、正确评价和错误评价。

相对于社会评价而言,个人评价具有三个特点。第一,评价标准的个体主体性很强。第二,评价过程具有明显的隐蔽性。第三,评价标准体系和评价结论具有低度的自洽性。

社会评价是由社会主体进行的评价,其内容主要侧重于一定客体的社会价

值，是社会主体对于一定社会客体的社会价值的评价。社会评价，从其现实的实施过程来看，多是由代表社会的一定的特殊个人、组织机构、大众传播媒介来作出的。

个人评价与社会评价既是评价的两种相互区别的类型，又有着千丝万缕的联系。第一，个人评价与社会评价相互依赖。第二，个人评价与社会评价相互渗透、交错和缠绕。第三，个人评价和社会评价相互转化。

评价客体由价值客体、价值主体及其两者间的关系状态构成。从价值客体这一方面看，人们可以区分出物的价值和人的价值。物的价值可以细分为自然物的价值和人工物的价值，人的价值又可以分为人的身体的价值、道德品质的价值、学识的价值、胆略的价值和才能的价值。

物的价值的全称是物对人的价值。一定的物可以直接对人有价值，也可以对人间接地有价值。一定的物对不同的人的价值在质和量上都是不同的。人们对物之于人的价值的评价具有以下四个特点。第一，对物的价值的评价，主要侧重于对物的类别的价值的把握。只要把握了一个类别的价值，基本上也就把握了该类物的其他元素的价值。第二，由于物只是自在的存在，它不可能作为价值主体，物的价值就没有自反性，即物不会形成对自己的价值。第三，物的价值具有较为长久的稳定性。第四，在对物的价值评价中，人们将重点放在物对人的需要上，放在价值评价标准的合理性上。

在对物的评价中，对自然物的评价与对人工物的评价又不一样。自然物与人的关系就是自然界与人的关系，在价值上更多地表现出对人类需要的关系。人工物是人有目的加工和创造的产物，在它之中包含了创造者和劳动者劳动的结晶。在对人工物体的评价中，对实在物的价值的评价与对精神产品的价值的评价又不一样。

对人的价值的评价与对物的价值的评价具有不同的特点。人总是主客体的统一，也即在他作为价值客体的同时，他还是价值主体。人的价值不是一个恒量而是一个变量。在人身上，个体与族类的差异很大。人的价值在功利、道德、审美等不同的维度上是不同的，且功利价值、道德价值、审美价值具有不可比性。

对物体的评价与对人的评价是相互渗透的。在对自然物的价值的评价中，不包含对人的评价的因素。而在对人工物的评价中，就包含对人的评价的因素和成分。人工物是主体力量对象化的结果。对物的评价和对人的评价也相互影响，俗话说，人以物贵，物以人贵。在存在异化现象的社会里，人们会将人的价值与物的价值等同，甚至将物的价值置于人的价值之上。

从人作为价值客体的角度看，对人的价值的评价，可以分为对个人的价值的评价和对群体的价值的评价。群体作为一定个人的集合，它具有不同于个人的新的系统质，它包括集体、集团、阶层、阶级、民族等。从人作为价值主体的角度看，个人的价值分为个人对社会的价值和个人对自己的价值，前者是个人的社会价值，后者是个人的自我价值。

人们也可以从价值的性质的角度出发对评价进行划分。根据传统的真、善、美、利等方面的价值的区分，人们可以将评价分为学术评价、道德评价、审美评价和功利评价。功利评价是对一定客体的功利价值的评估、比较、确认和预测。功利评价的对象是功利价值，其目的是把握功利价值的有无和大小。学术评价是对一定理论、学说、观点、方法的价值的评估、比较、确认和预测。学术评价一般包括三种形式，即理论研究者本人的评价、同行评价、权威人士组织的评价。道德评价是对一定客体的道德价值的评估、比较、确认和预测。道德评价的对象是道德价值，其目的是把握功利价值，道德评价具有很强的规范性。审美评价是对一定客体的审美价值的评估、比较、确认和预测。审美评价的对象是各种自然物、人工物、人的外形体貌等的评价。审美标准主要是个人性的标准，其个体主体性很强。

（二）评价标准

评价标准的确立是评价涉及的一个必要因素。马俊峰指出："评价活动的一个显著特点，是它总以一定的尺度或标准为依据来衡度对象的过程。"[①]在现实生活中，每一个人都有这样的体验，若缺乏评价标准，其评价活动就无法开展。在不少场合中，评价活动的第一个环节，就是确定评价标准。

主体所掌握和使用的特殊的评价标准，是评价的本质特征。评价，就是主体拿自己的评价标准去衡量、比较、选择事物的价值。

评价标准与价值标准既相联系，又相区别。从本质的方面看，价值标准决定评价标准，评价标准反映价值标准。但价值标准又不是评价标准的唯一决定者，评价标准同时取决于价值标准和外部现实状况。客观的需要和利益是客观的价值标准，而客观的价值标准是衡量评价标准的尺度。

在背后决定着评价标准的客观基础，也就是最终检验和判断各种评价的标准，即"标准的标准"。它又被称为元评价标准。

人们对评价标准作了不同的界定。李德顺指出："评价标准是人们在评价

① 马俊峰著：《评价活动论》，中国人民大学出版社 1994 年版，第 250 页。

活动中应用于对象的价值尺度和界限。”①“评价标准实质上是人们在自己的价值标准和外部客观现实之间谋求一种具体的、积极的统一所得出的历史结论。”②李连科指出：“评价的标准是评价的主体意识中的需要。肯定性评价还是否定性评价，肯定或否定的程度，要用评价主体意识中的需要去衡量。”③值得一提的是，作为评价标准的意识中的需要，与作为价值主体的需要是不同的。后者是一种社会存在，一种客观规定，而前者则是这种需要在意识中的反映。“评价标准，也呈现潜在意识状态与显意识状态。个体评价如此，群体评价也是如此。”④

李连科指出：“评价标准，特别是社会群体的评价标准，在各个不同领域，具有不同的标准体系。”“评价标准是自成体系的，在具体评价活动中，评价主体对评价标准必须进行选择。”⑤

但评价标准相对某个具体评价过程的先在性和先定性，并不证明它不属于这个评价过程，也不说明它是先验的或先天的。按照马克思主义的观点，评价标准不仅是后验的，是历史实践和以往生活实践的产物，是从一定的评价经验、评价活动中产生的，而且它也不是纯形式的、毫无内容的，或者是神秘的。

评价标准在形式上是主观的，但在内容上是客观的。评价标准是评价的主观依据。主体的评价标准是带有主观性的，也是由主体的兴趣、情感等构成的，也具有个性化的特点，也具有一定的流变性。但是同评价的结果和态度相比较，它又是更深层的、普遍的和稳定的东西。

李德顺指出：“人们用以评价事物时所掌握的标准，有许多地方看起来是主观的。人们用以评价事物时所掌握的标准，常常出自他们的感觉、直觉、愿望、兴趣、信念、理想等等。例如道德理想、审美理想在人们评价道德行为或者什么行为时，起着决定性的标准作用。”⑥但评价标准的形式上的主观性的背后隐含着客观性的实质。

人们心目中的“应然”（应该怎样）标准是评价标准的最一般的模式。每一条评价标准所讲的，都是事情“应该”怎样，人们将它同现实“是怎样”进行比较，

---

① 李德顺著：《价值论》，中国人民大学出版社 2007 年版，第 278 页。

② 同上，第 281 页。

③ 李连科著：《价值学引论》，商务印书馆 1991 年版，第 124 页。

④ 同上。

⑤ 同上。

⑥ 李德顺著：《价值论》，中国人民大学出版社 2007 年版，第 278 页。

从而得出评价判断。用“应该”来说明评价标准是主观的还是客观的，并不是问题的实质和关键。问题的关键在于：人们根据什么提出“应该怎样”和“不应该怎样”的问题，“应该怎样”和“不应该怎样”由什么决定？究竟“应该”怎样做最终能否得到验证。决定人们信念的或者决定人们提出什么样的事件“应该或不应该”的，首先是人们自己的需要和利益。需要和利益是客观的，它们以各种方式反映在人们对待事物的态度中，它们成为评价的标准。

评价及其标准的真假问题，是一个令学者头疼的问题。评价是否能辨别标准的真伪，一是取决于有没有客观的事实对象，二是取决于它的标准是否有可能区分其真伪。所谓评价标准的真伪，是指它是否同自己的客观对象相一致。评价标准是否适合于被评价的对象，这是标准本身真伪的第一层标志。评价标准之真伪的核心的和决定性的标志，是它是否符合主体的价值标准。评价标准的真伪只是评价结论真伪的前提条件，在真的评价标准之下，也可能得出假的评价结论。

实践是评价的形式意义上的标准，换言之，由于实践同客观价值标准之间的本质联系，意味着实践也必定是最高的评价标准。实践是一切评价标准的出发点和归宿，实践的准则是评价的最高准则，一切评价标准都要最终经受主体实践的检验，实践的评价是具有最高权威的评价。

评价标准的主体实践性，并不等同于评价的检验可以由个别的、偶然的、静止的实践来完成。评价标准的形成和发展，是随着实践即主体存在和发展的情况而达到的。也就是说，它是现实地、历史地形成和改变着的。除了主体的客观现实及其实践以外，评价标准没有其他先验的前提和更高形式。

参考文献

一、著作

1. 安文铸.学校管理辞典.北京:中国科学技术出版社,1991
2. 北京师范大学价值与文化研究中心《价值与文化》编委会.价值与文化(第1辑).北京:北京师范大学出版社,2002
3. 北京师范大学价值与文化研究中心《价值与文化》编委会.价值与文化(第2辑).北京:北京师范大学出版社,2002
4. 长安县教育局,长安县教育工委.中小学量化管理.西安:陕西旅游出版社,1999
5. 刘志军.课堂评价论.南宁:广西师范大学出版社,2002
6. 程培杰.教育评价与督导.沈阳:辽宁师范大学出版社,1999
7. 程书肖.教育评价方法技术.北京:北京师范大学出版社,2004
8. 陈谟开.高等教育评价概论.长春:吉林教育出版社,1988
9. 陈新汉.评价论导论.上海:上海社会科学院出版社,1995
10. 陈向明.质的研究方法与社会科学研究.北京:教育科学出版社,2000
11. 陈玉琨.教育评估的理论和技术.广州:广东高等教育出版社,1987
12. 陈玉琨,赵永年.教育评价.北京:人民教育出版社,1989
13. 陈玉琨.教育评价学.北京:人民教育出版社,1999
14. 陈章龙.论主导价值观.南京:江苏人民出版社,2006
15. 《辞海》编辑委员会.辞海.上海:上海辞书出版社,1990

16. 戴家干. 改造我们的考试. 北京:高等教育出版社,2008
17. 戴忠恒. 心理与教育测量. 上海:华东师范大学出版社,1987
18. 中共中央文献编辑委员会. 邓小平文选(第 1 卷). 北京:人民出版社,1989
19. 杜育红. 教育发展不平衡研究. 北京:北京师范大学出版社,2000
20. 丁朝蓬. 新课程评价的理念与方法. 北京:人民教育出版社,2003
21. 单志艳. 如何进行教育评价. 北京:华语教学出版社,2007
22. 范晓玲. 教学评价论. 长沙:湖南教育出版社,1999
23. 冯平. 评价论. 北京:东方出版社,1995
24. 改革开放以来的教育发展历史性成就和基本经验研究课题组. 改革开放三十年中国教育重大理论成果. 北京:教育科学出版社,2008
25. 高军玉. 为学习而发展:小学生电子档案袋评价研究与实践. 贵阳:贵州人民出版社,2006
26. 高文秀,刘钧海,康健民. 教学实验与评价. 北京:北京师范大学出版社,1992
27. 国家教育督导团. 督察、研究、建议. 北京:人民教育出版社,2003
28. 国家教育委员会基础教育司. 面向 21 世纪,开创基础教育的新局面. 北京:北京师范大学出版社,1997
29. 国家教育委员会办公厅. 基础教育法规文件选编. 北京:北京师范大学出版社,1988
30. 国家教育发展研究中心. 2000 年中国教育绿皮书. 北京:教育科学出版社,2001
31. 郝文武. 教育哲学. 北京:人民教育出版社,2006
32. 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1976—1990). 海口:海南出版社,1998
33. 侯文光. 教育评价概论. 石家庄:河北教育出版社,1996
34. 何萍. 生存与评价. 上海:东方出版社,1998
35. 胡锦涛. 高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设小康社会新胜利而奋斗. 北京:人民出版社,2007
36. 黄凯锋. 价值论及其部类研究. 北京:学林出版社,2005
37. 黄光扬. 教育测量与评价. 上海:华东师范大学出版社,2002
38. 黄光扬. 新课程与学生学习评价. 福州:福建教育出版社,2002
39. 黄葳. 现代教育督导引论. 广州:广东高等教育出版社,1998
40. 季明明. 中小学教育评估. 北京:北京师范大学出版社,1997

41. 江传月.评价的认识本质和真理性:刘易斯价值理论研究.广州:中山大学出版社,2005
42. 姜风华.现代教育评价.广州:广东人民出版社,2003
43. 江泽民.全面建设小康社会,开创中国特色社会主义事业的新局面.北京:人民出版社,2002
44. 金娣,王刚.教育评价与测量.北京:教育科学出版社,2002
45. 简明社会科学词典编辑委员会.简明社会科学词典.上海:上海辞书出版社,1984
46. 蒋建洲.发展性教育评价制度的理论与实践研究.长沙:湖南师范大学出版社,2001
47. 梁红京.区分性教师评价.上海:华东师范大学出版社,2007
48. 李从军.价值体系的历史选择.北京:人民出版社,2004
49. 李聪明.教育评价的理论和技术.台北:台湾幼狮书店,1972
50. 李雁冰.课程评价论.上海:上海教育出版社,2002
51. 李德顺.价值论:一种主体性研究.北京:中国人民大学出版社,1987
52. 李德顺.立言录.哈尔滨:黑龙江教育出版社,1998
53. 李金松.教育督导学.武汉:武汉工业大学出版社,1992
54. 李连科.世界的意义:价值论.北京:人民出版社,1985
55. 李连科.哲学价值论.北京:中国人民大学出版社,1991
56. 李连科.价值哲学引论.北京:商务印书馆,1999
57. 李楠明.价值主体性:主体性研究的新视域.北京:社会科学文献出版社,2005
58. 林昌华.学校教育评价.成都:四川大学出版社,1992
59. 刘本固.中学教育评价.长春:吉林教育出版社,1990
60. 刘本固.教育评价的理论与实践.杭州:浙江教育出版社,2000
61. 刘济良.价值观教育.北京:教育科学出版社,2007
62. 刘淑兰.教育督导与评估.上海:华东师范大学出版社,2000
63. 刘永富.价值哲学的新视野.北京:中国社会科学出版社,2002
64. 刘志军.课堂评价论.南宁:广西师范大学出版社,2002
65. 罗黎辉,高翔.教育测量与评价.昆明:云南教育出版社,1996
66. 陆谷孙.英汉大词典.上海:上海翻译文化出版社,1993
67. 马俊峰.评价活动论.北京:中国人民大学出版社,1994
68. 聂厚德.基础教育评价.成都:四川教育出版社,1994

69. 潘自勉.论价值规范.北京:中国社会科学出版社,2006
70. 钱在森.普通教育评价原理与方法.沈阳:辽宁大学出版社,1992
71. 戚业国.管理创新与学校发展.西安:陕西师范大学出版社,2004
72. 齐振海,袁贵仁.哲学中的主体和客体问题.北京:中国人民大学出版社,1992
73. 瞿葆奎.教育学文集·教育评价.北京:人民教育出版社,1989
74. 陕西省咸阳市教育局.义务教育督导与评估.西安:陕西人民出版社,1991
75. 邵瑞珍.学与教的心理学.上海:华东师范大学出版社,1990
76.《社会经济统计学原理教科书》编写组.社会经济统计学原理教科书.北京:中国统计出版社,1999
77. 沈玉顺.现代教育评价.上海:华东师范大学出版社,2002
78. 沈卫理.教育督导概论.沈阳:沈阳师范大学出版社,1996
79. 石绍宾.城乡基础教育均等化供给研究.北京:经济科学出版社,2008
80. 石明.价值意识.北京:学林出版社,2005
81. 舒志定.教育哲学引论.北京:中国社会出版社,2003
82. 孙伟平.价值论转向:现代哲学的困境与出路.合肥:安徽人民出版社,2008
83. 孙喜亭.教育原理.北京:北京师范大学出版社,2003
84. 唐晓杰.课堂教学与学习成效评价.南宁:广西教育出版社,2000
85. 陶西平.教育评价辞典.北京:北京师范大学出版社,1998
86. 王斌华.发展性教师评价制度研究.上海:华东师范大学出版社,1998
87. 王斌华.教师评价:绩效管理与专业发展.上海:上海教育出版社,2005
88. 王斌兴.新课程学生评价.北京:开明出版社,2004
89. 王德清,欧本谷.教育测量与评价学.重庆:西南师范大学出版社,2000
90. 王汉澜.教育测量学.郑州:河南大学出版社,1987
91. 王汉澜.教育评价学.郑州:河南大学出版社,1995
92. 王景英.教育评价理论与技术.长春:东北师范大学出版社,2002
93. 王坤庆.现代教育哲学.武汉:华中师范大学出版社,1996
94. 王孝玲.教育评价的理论与技术.上海:上海教育出版社,1999
95. 王玉樑.价值哲学新探.西安:陕西人民教育出版社,1993
96. 王玉樑.价值与发展.西安:陕西人民教育出版社,1999
97. 王玉樑.当代中国价值哲学.北京:人民出版社,2004
98. 王智.价值与体验.南宁:广西师范大学出版社,2008
99. 王致和.高等学校教育评估.北京:北京师范大学出版社,1995

100. 吴康宁.教育社会学.北京:人民教育出版社,1998
101. 吴钢.现代教育评价基础.北京:学林出版社,1997
102. 肖远军.教育评价原理及应用.杭州:浙江大学出版社,2004
103. 项贤明.泛教育论.太原:山西教育出版社,2000
104. 熊晓红,王国银.价值自觉和人的价值.北京:人民出版社,2007
105. 徐勇,龚孝华.新课程的评价改革.北京:首都师范大学出版社,2001
106. 徐芬,赵德成.成长档案袋的基本原理与应用.西安:陕西师范大学出版社,2002
107. 杨东平.中国教育公平的理想和现实.北京:北京大学出版社 2006
108. 杨晓江.教育评估纵论.南京:江苏教育出版社,2007
109. 姚大平,汪明杰.基础教育正在发生着深刻的变化.合肥:合肥工业大学出版社,2005
110. 阮青.价值哲学.北京:中央党校出版社,2004
111. 袁贵仁.价值学引论.北京:北京师范大学出版社,1991
112. 袁贵仁.马克思的人学思想.北京:北京师范大学出版社,1996
113. 于发友.通向理想教育之路:县域义务教育均衡发展研究.济南:山东人民出版社,2008
114. 于京天,王义君.基础教育评价改革报告.济南:山东教育出版社,2003
115. 袁振国.论中国教育政策的转变:对我国重点学校平等与效益的个案研究.广州:广东教育出版社,1999
116. 袁振国.当代教育学.北京:教育科学出版社,2004
117. 袁振国.缩小差距:中国教育政策的重大命题.北京:人民教育出版社,2005
118. 翟博.教育均衡论:中国基础教育均衡发展实证分析.北京:人民教育出版社,2008
119. 翟天山.教育评价学.武汉:武汉工业大学出版社,1992
120. 张春莉.走向多样化的评价:小学生学习能力评价的理念、方法和实践.上海:上海教育出版社,2005
121. 张志勇.创新教育:中国教育范式的转型.济南:山东教育出版社,2004
122. 张家全.社会评价论.武汉:武汉大学出版社,1999
123. 张理海.教学评价技术.沈阳:辽宁教育出版社,1988
124. 张希仁.基础教育评价.南昌:江西高校出版社,1990
125. 张玉田.学校教育评价.北京:中央民族学院出版社,1987

126. 张勇，龚孝华. 新课程的评价改革. 北京：首都师范大学出版社，2001
127. 周卫勇. 走向发展性课程评价. 北京：北京大学出版社，2002
128. 钟启泉. 基础教育课程改革纲要(试行)解读. 上海：华东师范大学出版社，2001
129. 中国教育年鉴编辑部. 中国教育年鉴(1982—1984). 长沙：湖南教育出版社，1986
130. 朱德全，宋乃庆. 现代教育统计与测评技术. 重庆：西南师范大学出版社，1998
131. 朱家存. 教育均衡发展政策研究. 北京：中国社会科学出版社，2003
132. 朱益民，秦卫东，张利蓉. 中小学教师素质及其评价. 南宁：广西教育出版社，2000
133. 阿奎那. 阿奎那政治著作选. 马清槐译. 北京：商务印书馆，1962
134. 宾克莱. 理想的冲突. 马元德，陈白澄，王太庆，吴永泉译. 北京：商务印书馆，1984
135. 布鲁姆. 教育评价. 邱渊译. 上海：华东师范大学出版社，1987
136. 达林. 学校发展：理论与战略. 范国睿译. 北京：教育科学出版社，2002
137. 丹尼尔森，麦克格雷尔. 教师评价：提高教师专业实践能力. 北京：中国轻工业出版社，2005
138. 杜威. 评价理论. 冯平译. 上海：上海译文出版社，2007
139. 杜威. 民主主义与教育. 王承绪译. 北京：人民教育出版社，2001
140. 格朗兰德. 教学测量与评价. 郑军译. 石家庄：河北教育出版社，1991
141. 古斯基. 教师专业发展评价. 方乐，张英译. 北京：中国轻工业出版社，2005
142. 黑尔. 道德语言. 万俊人译. 北京：商务印书馆，2004
143. 卡冈. 美学和系统方法. 凌继尧译. 北京：中国文联出版社，1985
144. 拉蒙特. 价值判断. 马俊峰，王建国，王晓升译. 北京：中国人民大学出版社，1989
145. 联合国教科文组织编. 1991 年度世界教育发展报告. 联合国教科文组织中国全委会编印
146. 李凯尔特. 文化科学和自然科学. 涂纪亮译. 北京：商务印书馆，1996
147. 列宁选集(第 2 卷). 北京：人民出版社，1972
148. 马克思. 1844 年经济学哲学手稿. 北京：人民出版社，1985
149. 马克思恩格斯选集(第 1 卷). 北京：人民出版社，1972
150. 马克思恩格斯全集(第 23 卷). 北京：人民出版社，1979

151. 马克思恩格斯全集(第 46 卷). 北京:人民出版社,1979
152. 马克思恩格斯全集(第 42 卷). 北京:人民出版社,1979
153. 米亚拉雷,维亚尔. 现代教育史. 张人杰译. 台北:五南图书出版公司,1993
154. Kneller, G (1971) An Introduction to Philosophy of Education, John Wiley and Sons, New York
155. 培里. 兴趣价值说. 北京:中国人民大学出版社,1989
156. 普特南. 事实与价值的两分法的崩溃. 应奇译. 上海:东方出版社,2006
157. 罗尔斯. 正义论. 包怀宏译. 北京:中国社会科学出版社,1988
158. 斯宾塞. 斯宾塞教育论著选. 王承绪译. 北京:人民教育出版社,1997
159. 斯托洛维奇. 审美价值的本质. 凌继尧译. 北京:中国社会科学出版社,1984
160. 泰勒. 变化中的教育评价概念. 汪世清,苏渭昌,孟鸿伟译. 合肥:安徽教育出版社,1989
161. 堺屋太一. 知识价值的革命. 金泰相译. 上海:东方出版社,1986
162. 约翰逊. 学生表现评定手册. 李雁冰译. 上海:华东师范大学出版社,2001
163. Baker, E. A. and Quallmalz, E. S (ed.) (1980) Educational Testing and Evaluation: design, analysis and policy. Saga Publications
164. Black, H. D. and Dockrell, W. B. (1988) New Development in Educational Assessment. Scottish Academic Press
165. Dore, R. P. (1976). The Diploma Disease: education, qualification and development. London: George Allen and Unwin
166. Keeves, J. P. (1984). The Second IEA Science Study: a world perspective. The Hague: IEA
167. Lewin, K. M. (1984) Examination Reform and Educational Change Versus Qualification? London: George Allen and Unwin
168. Lewin, K. M. and Little, A. W. (1993). Assessment and Selection from Kindergarten to University in the People's Republic of China. British Council Research Monographs NO. 3. Beijing
169. Motimore, P., Sammonns, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) School Matters: the junior years. London: Open Books
170. Oxenham, J. (1984). Education Versus Qualification? London: Unwin Educaiton
171. Popham, W. J. (1988). Educational Evaluation. Prentice-Hall

172. Postlethwaite, T. N. (1987). Effective Schools in Reading: implications for educational planners. Hague: IEA
173. Straughan, R. and Wrigley, R. (1980). Values and Evaluation in Education. Harper and Row
174. UNESCO(1994) Monitoring Education for All Goals: focus on learning achievement. Paris: UNESCO
175. Wothen, B. R. and Saunders, J. (1987). Education Evaluation: an alternative approaches and practical guideline. Longman

二、论文

1. 班华. 专业化:班主任持续发展过程. 人民教育,2004(15)
2. 蔡伟. 论教师评价对学生行为养成的影响及其评价技巧的优化. 教学与管理,1998(9)
3. 蔡永红,林崇德. 教师绩效评价的理论与实践. 教师教育研究,2005(1)
4. 程方平:学校均衡发展与人的发展,教育研究,2002(2)
5. 程红艳. 美国优秀教师标准与评估. 上海教育科研,2001(2)
6. 杜汝辑. 马克思主义论事实的认识和价值的认识及其关系. 学术月刊,1980(19)
7. 杜卫国,沈渭明,沈培坤. 改百分制为等级制评价,促进全体学生全面发展. 山东教育科研,1997(2)
8. 戴锡莹,王以宁. 初探档案袋评价. 信息技术教育,2003(3)
9. 高凌飙. 过程性评价的理念和方法. 华南师范大学学报,2004(4)
10. 顾月华. 基础教育均衡发展的实质及实施. 教育发展研究,2004(5)
11. 光少化. 建立科学的素质教育评价机制. 北方论丛,1999(5)
12. 李德顺. 真理和价值的统一是马克思主义的重要原则. 中国社会科学,1985(3)
13. 刘奔,李连科. 略论真理观和价值观的统一. 光明日报,1982—09—18
14. 潘蕴如. 以教育评价为指挥棒,引导学校迈向预定的办学目标. 特区教育,1994(5)
15. 齐琳. 英国中小学教师评估. 中华女子学院学报,1999(3)
16. 王燕春,张咏梅. 表现性评定的利弊及启示. 教育科学研究,2001(3)
17. 王光扬. 基础教育学生课业考评方法研究. 教学与管理,1998(7/8)
18. 王小慧. 行为表现评估:一种新的教育评估方法. 宁波大学学报,2000(2)

19. 吴开俊，黄家泉. 教育均衡化发展：理想与现实的抉择. 西北师范大学学报，2003(7)
20. 徐芬，赵德成. 档案袋评价在中小学教育中的应用. 教育研究与实验，2002(1)
21. 熊梅，王敏，李广. 现代教师教学质量评估标准的调查研究报告. 现代中小学教育，1999(2)
22. 严正明，刘迪吉. 教育评估应服务于素质教育. 江苏高教，1999(6)
23. 于建福. 教育均衡发展：一种有待普遍确立的现实取向. 教育研究，2002(2)
24. 赵小节. 促进学校发展的"20个细节". 中国教育报，2002－04－05
25. 张岱年. 关于价值的哲学分类. 天津社会科学，1985(2)
26. 张岱年. 中国古典哲学的价值观. 学术月刊，1985(7)
27. 张岱年. 论价值的层次. 中国社会科学，1990(2)
28. 曾晓东. 对中小学教师绩效评价过程的梳理. 教师教育研究，2004(1)
29. 博塔尼和法夫尔. 学校自治与评价专题论坛序言. 教育展望，1986(3)
30. Heyneman, S. and Ransom, A. (1990). Using Examinations and Testing to Improve Educational Quality. Educational Policy, 4(3), 177～192
31. Fuchs, L. S (1988) Effects of Computer-managed Instruction on Teachers' Implementation of Systematic Monitoring Programs and Student Achievement. Jounal of Educational Research. 81(5), 294～304
32. Gusey, T. R. and Pigott, T. D. (1988). Research on Group-based Mastery Learning Programs. Journal of Education Research, 81(4), 197～216
33. Posleethwaite, T. N. (1987). Comparative Educational Achievement Research: can it be improved? Comparative Review, 31(1), 150～158
34. Riddell, A. (1989) An Interpretative Approach to the Study of School Effectiveness in the Third World Countries. Comparative Education Review, 33(4), 481～497
35. Sadler, D. R. (1987). Using Objective Achievement Standards. Oxford Education Review. 13(2), 191～210
36. Taylor, R. I. (1985) A Value-added Student Assessment Model: Northeast Missouri State University. Assessment and Evaluation in Higher Education. 10(3), 190～202

后 记

改革开放以来，教育评价研究受到教育界乃至全社会的普遍关注。在研究方面，教育评价研究与教育基础理论研究、教育发展研究一起，被称为当代教育科学研究的三大领域。在实践方面，评价与教学、管理和大德育意义上的教育一起，被称为教育实践的四大领域。

教育评价改革是一项十分敏感和复杂的工作，它关系着整个教育改革和发展的方向，关系着学校办学水平提高，关系着教师队伍建设，更关系着广大青少年儿童健康成长。

教育评价研究和实践具有极其强烈的社会需求。目前主要的社会需求来自实施素质教育和促进区域教育均衡发展的迫切需要。

当前我国教育改革的核心议题之一是深化教育改革、全面推进素质教育。实施素质教育的瓶颈制约是评价制度创新。在一段时期里，政府有关部门、社会各界、学生家长乃至教育系统内部对学生、教师、学校和区域教育工作的评价，往往以考试成绩和升学率为最重要标准，教育评价功能主要是鉴定和选拔功能。本应该为教育工作提供正确导向、服务和激励功能的教育评价在很大程度上束缚了改革的手脚，制约了素质教育的实施，教育评价模式总体上滞后于教育改革和发展的现实需要。20 世纪 90 年代末以来，我国将实施素质教育作为基本的教育政策，教育评价改革被置于十分重要的地位。广大教育工作者对于评价改革充满热情并付出了艰巨的努力，取得了不少实效。事实表明，实施素

质教育所取得的每一项重大进展都与教育评价改革有着密不可分的联系。但是，实施素质教育是一个复杂的系统工程，至今它仍然面临许多艰巨的挑战。加强教育评价理论研究，改进教育评价的策略和方法，仍然是十分必要的，是任重道远的事情。

2001年以来，在实行"以县为主"的管理体制的条件下，促进义务教育均衡发展成为我国教育改革和发展的一项重要任务。目前我国仍然处于社会主义初级阶段，各地经济社会发展不平衡，城乡二元结构矛盾突出。尽管近年来各地义务教育有了新发展，但城乡之间、地区之间、学校之间、群体之间的差距仍然存在，在一些地方和有些方面还有继续扩大的趋势。实现义务教育均衡发展成为全社会和教育系统内部高度关注的问题。教育均衡发展的本质是追求教育平等，实现教育公平。加强和改进教育评价是实现义务教育均衡发展的重要举措。从评价制度建立和完善的角度看，国家教育督导团有必要建立义务教育均衡发展督导评估制度，研究制定督导评估指标体系，对各地义务教育均衡发展状况进行评估，对地方各级人民政府推动义务教育均衡发展的工作开展督导检查。各省、自治区、直辖市人民政府督导部门要把义务教育均衡发展作为督导评估县级人民政府教育工作的重要内容，其督导评估结果要作为考核主要领导干部政绩的重要内容和进行表彰奖励的依据。县级教育行政部门要建立和完善义务教育均衡发展的监测制度，定期对辖区内义务教育学校间的差距进行监测和分析，并以适当方式予以公布，接受社会监督。此外，各级政府和教育行政部门要积极采取措施缩小学校办学条件的差距；统筹教师资源，加强农村学校和城镇薄弱学校师资队伍建设；建立有效机制，努力提高每一所学校的教育教学质量，切实保障弱势群体学生接受义务教育。教育评价制度具有引领学校资源投入格局调整、激励人们努力追求绩效的作用。

本课题的研究主题是进行区域教育综合评价研究，包括教育督导评价研究、学校评价研究、学生评价研究、教师评价研究四个组成部分。区域综合评价有别于对个别学科、个别学生、个别教师、个别班级、个别学校进行的评价，它指向一个范围较大的区域特别是县及县级以上区域的教育评价。

就教育督导评价而言，教育部门必须对学校教育质量进行管理和指导。《中国教育改革和发展纲要》指出："各地教育部门要把检查评估学校教育质量作为一项经常性的任务。"落实此任务的基本途径和手段是开展教育督导评价。

学校评价的基本形式是办学水平的评价，它是教育行政部门或专门的评价机构根据国家和社会赋予学校的教育目标和任务，运用科学的评价理论和技术，对学校的办学方向、办学条件、管理工作和办学效益等方面进行的总体的价

值判断。

教师评价旨在对教师个体和全体的工作进行价值判断，它是调动教师积极性、促进教师自身发展、改进教育教学、提高教育质量的重要机制。教师评价主要包括教师素质评价、教师工作表现评价和教师工作绩效评价。

学生评价旨在通过单项或综合评价手段，评估学生个性某个方面或整体特性，主要包括综合表现评价、素质评价、学业评价和品德评价。

区域教育综合评价研究是旨在改善区域教育整体状况的研究。

本课题研究力图在以下研究内容和方法的改进方面做一些扎实的工作。(1) 本课题研究注重吸收国内外价值论和评价论研究的相关重要成果，对区域教育评价研究的价值论基础和评价论基础作了专门探讨。(2) 本课题研究注重借鉴和吸收国内外教育评价改革的先进理论和经验。国外主要的先进的教育评价理论包括泰勒的基于目标达成的评价论、斯克里文的形成性评价论和目标游离评价论、林肯和库柏的第四代评价理论。国外主要的先进的教育评价经验包括实施质性评价、表现性评价、真实性评价。(3) 本课题研究注重理论和实际的结合，即不单纯从某种理论出发去谈设想、说感想，而是从区域教育改革和发展的背景出发，从丰富多彩的教育评价改革实践出发，去梳理和研究现实问题，总结相关实践活动的规律，并提出一些改进的建议。在各个部分均全面关注经验研究的开展，力图提供丰富翔实的第一手资料，为人们了解教育评价实情提供基本资料。(4) 本课题研究注重学术性和应用性的结合，即对相关的改革的理论和策略、认识方面的理念和举措、运行的体系和机制、实践的程序和方法进行综合论述，使得人们在教育评价方面既增进对基本框架和整体结构的认识，又增进关于行动策略和方法的认识。(5) 在研究和实践的思路上，本课题研究注重转变观念、理论先行。先进的理论和思想是研究的指南，任何成功的研究都是以转变观念、更新思想为先导的。在实际评价工作中提倡学习和吸收先进理论和经验，组织广大教职员工认真学习，狠抓落实工作，意义重大。

在课题研究成果的描述结构方面，本课题研究在各个层面评价的理念的分析、评价制度创新及体系和机制的完善、问卷调查结果的分析、案例分析、程序和方法的分析、基本经验的总结方面，较为完整地展示江东区的基本想法和做法，使人们对县域层面区域教育综合评价的全貌有一个初步的了解。

江东区在区域全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价中深化改革、锐意创新，形成了颇具特色的评价制度、体系和机制。江东区提出“人民群众满意的教育才是最好的教育”的教育评价理念，确立“率先发展、均衡发展、内涵发展、持续发展”的评价指导思想，提出“创建全国区域教育发展特色区”的行

动纲领，实施“政府部门宏观调控、学校自主办学、区域层面实施发展性督导评价”的教育评价模式。

江东区在区域、学校、学生、教师各个层面的评价中均形成了评价的亮点和特色。在区域评价层面，江东区自 2005 年起启动了学校自主发展工程，并同步开展了学校自主发展督导评价。督导评价注重学校依法办学，更多地体现学校办学的选择性、个别性和发展性，调动学校自主办学的积极性和积极性，鼓励学校建立和完善学校自主发展运行机制。

在学校评价层面，江东区在政策上淡化学校等级评估，强化学校特色评估，鼓励学校在规范化的基础上向个性化发展。各个学校实施了学校自主发展规划执行方面的评价，开展现代化学校星级达标评价，进行学校管理专项评价和文明办公室评价。

在学生评价层面，江东区以实施素质教育为根本指针，实现由“选择适合教育的学生”取向的评价模式向“选择适合学生的教育”取向的评价模式的转变。江东区中小学改革学生成绩报告单和评语的形式和内容，使之更好地体现评价的全面性、发展性、可操作性、人文性；改革学生评价方式，引入活动性评价，弥补了单纯进行纸笔测验的不足。在学生评优方面，广泛开展评比星级学生和“新三好学生”的工作。在学生表现性评价方面，形式多样，内容丰富，趣味性强，影响力大。基于校本课程实施的学生评价拓宽了学生评价的范围。

在教师评价层面，江东区注重建立科学的评价和激励机制，以全面激发教师充分发挥自身的潜能，达到个人价值自我实现与促进教育发展的最大化。江东区在全区范围内实行星级教师评比活动，即根据每位教师的学历、职称、教龄、德育工作、教学成绩、科研水平和创新能力等，将全区教师分为若干个等级，并实行星级岗位津贴制度。各个学校通过制定合理的评价标准评比先进教师，开展教师绩效考核。各个学校还尽力实行发展性教师评价。

江东区教育综合评价对于人们转变教育思想，更新教育观念，创新教学、管理和教育制度，提高教育成效，起到了积极的作用。在教育思想方面，教师注重学习和掌握现代先进的教育理论知识，并活学活用这些相关知识。在教育观念方面，教师实现由注意选择性教育模式向注意发展性模式的转变，形成了认知前提是基础，情感前提是动力，教育质量是桥梁的工作思路。在创新教学、管理和教育制度方面，在区域、学校、学生、教师各个层面均创建了一些基本的评价平台，形成了一些常设评价载体。

在开展区域全民优质教育均衡发展导向的区域教育综合评价中，江东区积累了一些有益的经验。这些经验包括：(1) 健全组织、加强领导。在区域层面

成立领导小组和指导小组，并落实责任制。建立行政管理人员、科研人员和一线教师组成的三结合队伍，开展综合评价工作。(2) 注重科研先行和理论引领作用。人们不难发现，在草根组织开展的活动中，一些实际工作的开展因缺少相关的理论指导而少有成效，这种情况应尽力避免。加以避免的措施之一是实施科研先行的策略和增强理论的指导作用。(3) 统筹规划、分步实施。区域教育综合评价内容宽泛，任务艰巨，它需要实践检验，反复论证。因此，统筹规划和分步实施尤为必要。(4) 完善工作机制、注重经验积累。区域教育综合评价研究是实践性和应用性很强的活动。"做中学"是一条基本的原则。为了较好地推进评价工作，进行机制设计和完善活动体系是最优先的改革领域之一。在设计好方案后，人们更要注重相关配套措施的推出和制度的建立。在工作开展以后，人们要及时进行总结和反思。

本书各章撰写工作分工如下：绪论和第一、二、三、四、七、八、九、十章由杨明撰写，第五章由桑信祥撰写，第六章由王岚撰写。

本课题研究的课题组成员包括桑信祥、杨明、王岚、陈伟忠、何玉珠、林敏、赵文君。在课题研究期间，课题组成员制定、实施和改进研究总体计划，设计和使用研究方案，开展各项具体研究工作。他们深入教育行政职能部门、学校、社区和家庭，广泛了解学校教育、社会教育和家庭教育评价方面的相关情况，参与了多项调研活动，参加了多次课题研讨活动，通过广泛深入的研究和实践完成了课题研究工作。在课题完成之际，谨向给予课题研究大力支持的江东区教育局、江东区相关学校的师生表示衷心的感谢，并对关心本课题研究的其他同仁表示深深的谢意。

非常感谢本丛书主编江东区戴嘉敏局长、吴长平副局长和浙江大学教育学院周谷平教授、徐小洲教授。他们精心组织和指导本课题研究，并对本书的写作提供了宝贵的意见和建议。感谢总课题组其他相关成员刘正伟教授、盛群力教授、吴华教授、董榕副教授、宋洵主任、陈伟忠校长等人提供的有益建议。感谢本书撰写过程中所参阅的参考资料的作者和出版者。

编者

2009 年 10 月